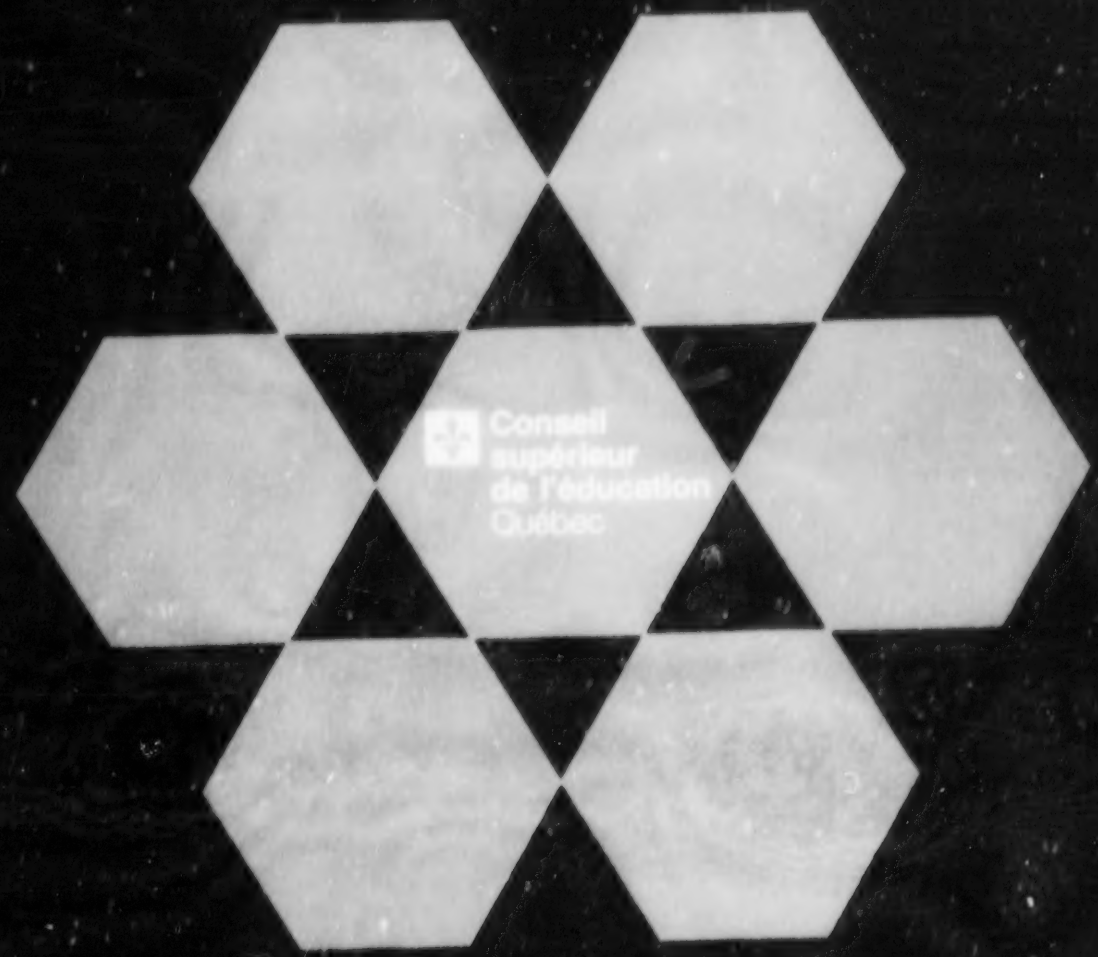
EDUQ
8870754

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE

Avis au ministre de l'Éducation



Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

Avis adopté à la 349e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 19 août 1988

ISBN: 2-550-14630-1
Dépôt légal: quatrième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9870754
Centre d'intérêt: 810

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

L'éducation artistique à l'école : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, [1988?].
53 p. : ill. ; 28 cm.

"Avis adopté à la 349e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 19 août 1988" -- P. [2] de la couv. Code: 50-0366. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14630-1

Descripteur(s): Education artistique * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation se penche sur le dossier de l'éducation artistique à l'école primaire et secondaire. L'intention poursuivie est de mieux comprendre la dynamique de la situation actuelle et d'identifier quelques pistes pour une action à la fois réaliste et prospective. L'avis comprend quatre chapitres. Le premier retrace et décrit les perspectives et les objectifs officiellement poursuivis par l'école en matière d'éducation artistique de même que l'essentiel des aménagements prévus pour leur mise en oeuvre. Dans le deuxième chapitre, on pousse plus avant l'analyse des objectifs de l'éducation artistique et leurs liens avec la formation générale de base. Dans les troisième et quatrième chapitres - le troisième concerne le primaire et le quatrième le secondaire - on s'emploie à préciser les difficultés découlant des dispositifs organisationnels eux-mêmes, comme aussi à discerner quelques voies d'action qui permettraient d'améliorer les choses. L'avis contient quinze recommandations.

Type de document: m

EDUQ
8870754

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE

Avis au ministre de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

		Page
Introduction		1
Chapitre 1	**Les visées et les aménagements de l'éducation artistique dans les écoles du Québec**	3
	1.1 Le tournant du rapport Rioux	3
	1.2 *L'École québécoise* et les régimes pédagogiques	6
	1.3 Les «nou·eaux» programmes	9
	1.4 La formation des spécialistes en art	12
Chapitre 2	**L'éducation aux arts: un apport éducatif majeur**	15
	2.1 Une dimension d'une formation de base intégrale	15
	2.1.1 Les arts et la capacité d'apprendre	16
	2.1.2 Les arts et la créativité	17
	2.2 Un besoin croissant de la société postindustrielle	19
	2.2.1 La montée des industries culturelles	19
	2.2.2 Des facteurs d'accroissement de la «demande»	20
	2.2.3 Des liens nouveaux entre les arts et l'économie	22
Chapitre 3	**L'enseignement des arts dans l'organisation de l'école primaire**	25
	3.1 Le difficile aménagement du temps prescrit	26
	3.2 Un statut incertain de spécialité	27
	3.3 Une situation de précarité	30
	3.4 Un programme aux objectifs ambitieux	31
	3.5 Des besoins de formation et de soutien pédagogique	35
Chapitre 4	**L'enseignement des arts dans l'organisation de l'école secondaire**	39
	4.1 Au premier cycle: un enseignement obligatoire et disciplinaire	39
	4.2 Dès la troisième année: les arts en ballottage	41

Page

4.3 En 4e et 5e années: une lutte inégale 43

4.4 Des préparations professionnelles difficiles 46

4.5 L'évaluation dans l'enseignement des arts..... 48

Conclusion..... 51

Introduction

Depuis plusieurs années déjà, on peut entendre l'expression d'inquiétudes tenaces et même croissantes relativement à la place qu'occupe l'éducation artistique dans la formation scolaire de base. La promulgation des nouveaux programmes d'art ne semble pas avoir apaisé ces inquiétudes. Au contraire, il semblerait que les responsables éprouvent de grandes difficultés à les mettre en application et que la situation irait même en se détériorant. Par ailleurs, des initiatives heureuses et nombreuses voient le jour dans plusieurs milieux, mais on démontre souvent qu'elles se développent grâce à d'énormes énergies bénévoles; presque en marge des programmes, justement, et grâce au dynamisme quasi héroïque d'éducateurs convaincus. L'éducation aux arts serait donc précaire, peu soutenue pédagogiquement, administrativement, politiquement même: le Conseil en a été maintes fois saisi ces derniers temps.

Il est évidemment aisé de constater que le discours ambiant n'est guère porté sur l'engagement de l'école dans le champ des arts. L'air du temps et l'opinion publique sont plutôt au virage technologique et à l'entrepreneurship. Et, en ce qui concerne spécifiquement l'école, les arts n'apparaissent pratiquement jamais dans la liste des «matières de base» dont la valorisation devrait marquer un «retour à l'essentiel». En revanche, par un de ces nombreux paradoxes qu'on ne remarque même plus, nos sociétés n'ont jamais vu fleurir autant de manifestations artistiques de toutes sortes, que même ceux qui pensent chiffres d'affaires et retombées économiques ne manquent pas de soutenir et de promouvoir.

À vrai dire, c'est un peu cette situation ambiguë qui a conduit le Conseil à se pencher sur le dossier de l'éducation artistique à l'école primaire et secondaire – l'éducation artistique qui fait partie du curriculum de base offert à tous, et non celle qui s'inscrit dans des perspectives de formation pré-professionnelle et professionnelle. L'intention poursuivie est de mieux comprendre la dynamique de la situation actuelle de cette éducation artistique et d'identifier quelques pistes pour une action à la fois réaliste et prospective.

Le présent avis comprend quatre chapitres. Le *premier* retrace et décrit les perspectives et les objectifs officiellement poursuivis par l'école primaire et secondaire en matière d'éducation artistique, de même que l'essentiel des aménagements prévus pour leur mise en oeuvre dans les écoles. Dans le *deuxième* chapitre, on pousse plus avant l'analyse des objectifs de l'éducation artistique, leurs liens avec la formation générale de base aussi bien que leur pertinence particulière dans l'évolution actuelle de la société: leur bien-fondé, pour tout dire et pour annoncer les couleurs. Dans les *troisième* et *quatrième* chapitres – le troisième concerne le primaire et le quatrième, le secondaire –, on s'emploie à préciser les difficultés découlant des dispositifs organisationnels eux-mêmes, comme aussi à discerner quelques voies d'action qui permettraient d'améliorer les choses. Certaines de ces voies d'action visent davantage le long et le moyen termes, mais c'est comme telles qu'elles pourront peut-être le mieux inspirer des actions plus immédiates.

Chapitre 1

Les visées et les aménagements de l'éducation artistique dans les écoles du Québec

Dans ce premier chapitre, c'est la place officiellement prévue pour l'éducation aux arts dans la scolarité de base qu'on veut prendre le temps de rappeler et de décrire. Le lecteur pressé y verra peut-être un long détour, mais le Conseil a lui-même fait l'expérience de l'utilité de cette information de base. En effet, il est difficile de comprendre la situation et les discussions actuelles, si on ne les resitue pas dans la perspective des choix faits dans notre système scolaire en matière d'éducation aux arts, des choix qui portent autant sur les visées poursuivies que sur les moyens mis en place pour les atteindre.

Ce chapitre traite successivement de quatre éléments majeurs de ces choix de système. Premièrement, on rappellera certaines orientations du rapport Rioux[1], dont on sait qu'elles ont marqué un tournant dans l'histoire de l'éducation artistique à l'école. En deuxième lieu, on verra comment *L'École québécoise* (1979)[2] a situé l'éducation aux arts dans le projet global de formation, comment aussi les régimes pédagogiques de 1981 ont traduit ces orientations dans l'organisation concrète de l'école. Troisièmement, on explicitera les perspectives adoptées par les nouveaux programmes d'études et l'approche qu'on y propose pour réaliser les visées de *L'École québécoise*. Enfin, quatrièmement, on évoquera ce qui a été prévu pour la formation des maîtres en ce domaine et le choix qui a été fait de considérer l'éducation aux arts comme un enseignement de spécialité.

1.1 Le tournant du rapport Rioux

Ce n'est pas d'hier que l'école reconnaît la valeur formatrice des arts. En effet, le dessin et le chant ont longtemps fait partie des programmes des écoles publiques du Québec[3]. Après la vaste révision des programmes des écoles élémentaires, entreprise en 1942 par la Commission des programmes et des manuels du Comité catholique, le «nouveau programme» de 1948 consacrait la place du dessin et de l'initiation musicale. Les directives pédagogiques introduisant ces matières et explicitant les buts visés comportaient même des principes généraux annonciateurs des perspectives actuelles de l'éducation artistique. Ainsi, par exemple, le dessin y est décrit comme «un langage universel» et jugé «matière essentielle à la formation de l'homme». «Moyen de culture personnelle», le dessin poursuit le vaste objectif général de la formation: «mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituer au travail personnel et éveiller en lui le goût et la passion de la découverte[4]». Quant à l'initiation à la musique, le programme affirmait qu'elle «aide au développement de toutes les facultés de l'enfant

1. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec, 1969. (Cette commission ayant été présidée par M. Marcel Rioux, on se conformera ici à l'usage courant et on citera le «rapport Rioux».)
2. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
3. Ces programmes étaient édités, pour les écoles catholiques, dans les règlements du Comité catholique. (Voir: Règlements du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique refondus en 1915 et amendés jusqu'au 1er janvier 1930. Imprimé par ordre du gouvernement, Québec, 1930.) Pour les écoles protestantes, les programmes étaient édités dans le Handbook for Teachers in the Protestant schools of the Province of Québec, Department of Education, Québec, 1957.
4. *Programmes d'études des écoles élémentaires*, Québec, Département de l'Instruction publique, 1948, p. 363.

et contribue à sa culture[5]». Publié en 1958, le programme révisé du secondaire comporte aussi une section sur les arts, incluant les «arts utiles» (arts ménagers et travaux manuels), les «beaux-arts» (musique et arts plastiques) et les «arts de mouvement» (éducation physique). Il énonce clairement que «toute formation, pour être complète, doit comporter une solide initiation aux disciplines artistiques[6]». C'est qu'il faut, selon le programme, assurer un développement adéquat de l'être humain en utilisant ses ressources personnelles pour prendre possession des richesses esthétiques de la réalité, rendre l'individu capable de rechercher et d'apprécier les «délectations profondes[7]» et l'enrichissement que procurent les arts, favoriser l'émergence de créateurs, artistes ou artisans.

Il y a donc plusieurs décennies que les arts sont reconnus comme domaine de connaissance et moyen de formation à l'école publique et que musique et arts plastiques font partie des programmes d'étude du primaire et du secondaire[8]. Mais c'est le rapport Rioux qui, en 1969, a marqué un point de cristallisation des idées en cette matière, comme aussi la confirmation d'un élargissement et d'un approfondissement des perspectives. Il importe de s'y attarder un peu, car c'est là que s'est précisé l'essentiel des orientations retenues depuis lors pour l'éducation artistique à l'école.

Une des idées directrices du rapport est que «l'art peut devenir une matière de base autant pour la formation de l'élève que pour celle du maître, dans la mesure où il est essentiellement *un certain mode de connaissance*[9]». C'est un mode de connaissance spécifique, au coeur duquel se trouve l'«image», c'est-à-dire cette représentation sensible, cette structure psychique particulière à travers laquelle l'individu appréhende et projette la réalité[10]. Dans une perspective de croissance personnelle, l'expérience imaginaire est ainsi envisagée comme la capacité que possède l'individu d'une représentation anticipante, indispensable pour concevoir son avenir, son comportement futur ou sa destinée. Elle est à ce point motrice de l'action que, sans imagination, ni une communauté humaine, ni une action dirigée ne sont possibles. Parce que les opérations intellectuelles essentielles et complexes supposent une capacité normale d'imaginer, la faiblesse d'imagination se traduit même finalement par une compréhension déficiente de la réalité. Selon le rapport Rioux, l'imagination est la totalité psychique qui nous différencie et nous individualise peut-être le plus. Mais elle n'est vraiment éducatrice que lorsqu'elle réalise, dans la pensée ou dans l'action, une nouvelle forme concrète. La meilleure façon de prendre la mesure du pouvoir de l'imagination est de la confronter avec des matériaux, que ce soit des mots, des couleurs, des sons ou des gestes. Pratiquer un art, vivre l'expérience artistique, c'est faire l'expérience la plus profonde, dans sa conscience et dans son être, du mouvement même de l'imaginaire ouvrant sur le monde. Pour le rapport Rioux, il ne peut donc pas y avoir d'éducation de l'être humain sans que l'imagination ne soit intégrée comme étape

5. *Ibid.*, p. 463.

6. *Programmes d'études des écoles secondaires*, Québec, Département de l'Instruction publique, 1958, p. 190.

7. *Ibid.*, p. 190.

8. Le rapport Parent consacre aussi la place de l'enseignement de la musique et des arts plastiques à l'école (T. II, nn. 718-744). Il y ajoute l'éducation cinématographique (nn. 745-767), considérant le cinéma comme «la synthèse de tous les langages» (n. 745).

9. *Rapport Rioux*, tome I, p. 93.

10. On est donc ici bien au-delà des seules connotations «visuelles» qui caractérisent maints usages courants du mot «image». Il s'agit plutôt du sens riche et polyvalent qu'on lui donne généralement en philosophie et en psychologie et qui désigne toutes les formes de représentations de la sensibilité.

essentielle du processus éducatif. L'art est la voie par excellence du développement de l'imagination, une authentique voie de connaissance[11].

Sur la base de ces considérations générales, le rapport Rioux établit une distinction majeure entre l'éducation artistique, mode de connaissance contribuant à la formation générale des jeunes, et la formation professionnelle en arts d'interprétation (musique, danse, théâtre...) et en arts appliqués et beaux-arts (organisation plastique, organisation de l'environnement visuel et spatial). Selon qu'ils sont liés à l'éducation artistique de base ou à la formation professionnelle, les arts se présentent sous des aspects différents, qui dépendent de la nature de leur action sur l'individu. Dans la perspective d'une formation offerte à tous dans le cadre de la scolarité de base, c'est évidemment ce que le rapport Rioux dit de l'*éducation artistique* qui rejoint le plus directement le propos du présent avis.

Selon la commission Rioux, l'éducation artistique est une éducation de base, préalable à toute spécialisation, au même titre que la mathématique et la langue maternelle. Elle a un objectif spécifique et irréductible: l'*expérience esthétique*, considérée comme un mode de connaissance par les sens. Comme le disait Piaget, cité par Rioux, «l'éducation artistique doit être avant tout l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence[12]». Ces manifestations de l'expression artistique chez l'enfant correspondent à des besoins aussi fondamentaux que celui d'établir l'harmonie entre ses conflits et ses désirs et la réalité matérielle et sociale à laquelle il doit s'adapter. L'éducation artistique aide ainsi l'enfant à harmoniser sa pensée et sa vie affective et lui permet d'établir un équilibre entre la sensibilité et le langage verbal et formalisé. Suscitant l'expression de la spontanéité et la capacité de création, elle peut activer la connaissance, parce qu'elle permet à l'individu de communiquer ce qu'il sait à partir de son expérience, c'est-à-dire de son connu et de son acquis, au moyen de ses ressources et de ses capacités. Henri Wallon disait: «Un dessin, c'est une surface où l'enfant joue avec ses émotions[13]».

Pour la commission Rioux, l'éducation artistique est une initiation jamais terminée de l'être à soi-même, aux autres, à l'univers. «L'enfant commence par griffonner, mais dès cet instant, il est en marche vers l'expérience esthétique comme telle. L'éducation artistique n'a pas de fin. Elle est toujours en quête de l'oeuvre d'art unique; elle est sans cesse une invitation à la participation et à l'expérience profonde et totale. Si bien qu'il ne peut y avoir de véritable éducation artistique sans que, graduellement, l'enfant ne soit mis en contact avec de véritables oeuvres d'art. Autant l'enfant doit pouvoir être actif et s'exprimer lui-même, autant il doit se confronter peu à peu avec l'oeuvre d'art comme telle. Bien entendu, le contact avec l'oeuvre ne peut jamais être passif. En effet, il n'y a pas d'expérience véritable sans participation[14]».

Le rapport Rioux souligne que «c'est parce qu'il n'est pas toujours artistique que l'art peut s'enseigner; mais, dans la mesure où il est artistique, l'art est un grand éducateur[15]». L'enseignement des arts est, de fait, l'intégration, dans l'éducation, de ce qui peut être enseigné dans un art.

---

11. *Ibid.*, tome I, pp. 93-97.
12. Jean Piaget, «L'Éducation artistique et la psychologie de l'enfant», *Art et Éducation*, UNESCO, Paris, 1954, p. 23 (cité par Rioux, tome I, p. 103).
13. Robert Gloton, *L'Art à l'école*, Paris, PUF, 1965, p. 48 (citation reprise par Rioux, tome I, p. 104).
14. *Rapport Rioux*, tome I, pp. 104-105.
15. *Ibid.*, p. 103.

L'*enseignement des arts*, selon le rapport, c'est essentiellement l'apprentissage des différentes techniques propres à chacune des disciplines. Il s'agit, en quelque sorte, de prendre possession des matériaux qui deviennent véhicules de la création, de l'expression ou de l'interprétation, lorsqu'il s'agit des arts qui nécessitent des médiateurs. Faire de la diction, prendre conscience de ses possibilités corporelles, dominer sa respiration en maîtrisant l'utilisation de son diaphragme, savoir se déplacer dans l'espace constituent, pour l'art dramatique, des apprentissages de base à caractère essentiellement instrumental. Ces techniques, qui doivent être assimilées au point d'être oubliées, sont donc des préalables à l'expression et à la création. En soi, la transmission de ces techniques ne constitue évidemment pas une éducation artistique; il faut qu'elle soit intégrée dans des démarches permettant une expérience esthétique. Les techniques artistiques peuvent même être alors des auxiliaires de premier ordre dans la pédagogie active de l'ensemble des autres disciplines scolaires, puisque le processus éducatif est un tout et que chaque discipline vise l'accomplissement de l'être total. Le rapport invite cependant à ne pas confondre l'éducation artistique et cette utilisation des techniques artistiques dans d'autres disciplines dont les finalités seraient extérieures à l'art, car il s'agit effectivement de deux démarches différentes.

Le rapport retient trois groupes d'éléments pouvant contribuer au développement de l'éducation artistique à l'école: premièrement, l'*exploitation du monde sonore et rythmique*, avec la musique, le chant, la danse, le jeu dramatique, l'expression corporelle; deuxièmement, *le monde du graphisme*, du design, de la couleur et de la forme, avec les arts graphiques; troisièmement, *le monde médiatique*, avec les langages audiovisuels. Il y a là un net élargissement par rapport à une éducation artistique généralement alors limitée à la musique et au dessin.

Telles sont les grandes orientations préconisées par le rapport Rioux pour l'éducation artistique. Elles ont fortement contribué à élargir la conception éducative des arts. Il ne s'agit plus dorénavant de limiter l'enseignement d'un art à l'acquisition de quelques-uns de ses aspects techniques, mais de reconnaître l'art comme *un langage* propre à exprimer diverses formes personnelles d'appréhension du réel. L'art est ainsi considéré comme un mode de connaissance qui contribue à la formation générale de l'élève et à l'épanouissement de sa personnalité. On le soupçonne aisément, cette conception est très exigeante pour l'école: en effet, elle lui confie la responsabilité de développer les disciplines de la sensibilité au même titre que les disciplines de la pensée rationnelle, puisqu'il s'agit là d'une part importante, complémentaire et indispensable de la formation générale. Couramment désignée par le vocable d'«éducation artistique», l'enseignement des matières artistiques doit donc être conçu et organisé pour contribuer à la formation globale par le développement de la créativité, de l'affectivité, de la perception, de la communication et du sens social. Le rapport Rioux situe ainsi d'emblée l'éducation artistique dans la perspective d'une éducation axée sur le *développement total* de l'élève.

1.2 L'École québécoise et les régimes pédagogiques

C'est précisément autour d'une telle conception de l'éducation scolaire visant à développer la personne dans toutes ses dimensions (corps, intelligence, affectivité) que se sont articulées les orientations fondamentales de *L'École québécoise* et des régimes pédagogiques qui en découlent. Le Plan d'action l'affirme clairement et d'entrée de jeu: les valeurs qui inspirent l'éducation scolaire sont aussi bien intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles et religieuses[16].

16. *L'École québécoise* ..., pp. 26-28.

L'école d'ici veut favoriser «l'épanouissement d'une personnalité créatrice», «le développement d'une personne créatrice qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur», consciente de sa culture personnelle et, comme être social, participant à l'histoire et à la culture particulières de sa collectivité[17]. L'énoncé gouvernemental s'inscrit ainsi explicitement dans les perspectives de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Déclaration des droits de l'enfant, de même que dans celles des préambules coiffant les lois constitutives du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. L'éducation artistique prend ainsi son sens comme partie intégrante du processus éducatif global.

Parlant des valeurs esthétiques, *L'École québécoise* mentionne spécifiquement «le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'oeuvre et par les autres voies qu'offre la culture; le goût de l'expression artistique, qui s'acquiert à partir des divers arts[18]». C'est là la reprise succincte des objectifs de l'éducation artistique que le Livre vert de 1977 avait énoncés de manière plus détaillée et en élargissant l'éventail des disciplines artistiques à inscrire au programme. Pour le primaire, le Livre vert mentionnait «le dessin, la peinture, le modelage, la musique, le chant, l'expression corporelle[19]». Pour le secondaire, l'énumération était plus ferme («art dramatique, arts plastiques, danse et musique[20]») et s'accompagnait de l'affirmation que «certaines écoles du Québec devront favoriser, aux deux cycles du cours secondaire, le progrès continu des élèves qui ont atteint un niveau d'excellence à la fin de leur cours primaire[21]».

C'est à la fois sur cette affirmation du rôle de l'éducation artistique dans la formation intégrale de la personne et sur cette typologie des disciplines artistiques qu'ont été établies les prescriptions des régimes pédagogiques de 1981[22]. Avec les programmes et les règles de définition et de répartition des tâches d'enseignement, ce sont finalement ces régimes pédagogiques qui déterminent concrètement ce qu'il en est des visées de l'école en matière d'éducation artistique.

À *l'éducation préscolaire*, le régime pédagogique ne prévoit pas, comme pour le primaire et le secondaire, des matières d'enseignement proprement dites. Il s'agit plutôt d'un ensemble d'activités dites de formation et d'éveil, parmi lesquelles les langages artistiques occupent une place importante, pour ne pas dire prépondérante. De fait, s'il est un domaine auquel les activités de la maternelle ont traditionnellement fait une large part, c'est bien celui des arts. Le programme leur accorde une grande importance et un guide pédagogique spécifique leur est consacré[23]. En raison des objectifs globaux poursuivis par l'éducation préscolaire, le règlement ne précise évidemment pas, comme il le fait pour le primaire et le secondaire, la part des 11,75 heures hebdomadaires qui devrait y être allouée. Le dosage des activités est laissé à l'entière responsabilité de l'éducatrice, qui l'adapte en fonction des divers groupes d'enfants.

---

17. *Ibid.*, p. 26.
18. *Ibid.*, p. 27 (par. 2.2.13).
19. MEQ, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, Québec, 1977, p. 41.
20. *Ibid.*, p. 92.
21. *Ibid.*, p. 92.
22. Règlement sur le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire (R.R.Q., 1981, chapitre C-60, r. 11) et Règlement sur le régime pédagogique du secondaire (R.R.Q., 1981, chapitre C-60, r. 12).
23. MEQ, *Guide pédagogique. Préscolaire. L'éveil aux langages artistiques à la maternelle*. Québec, 1986.

Cependant, parmi les moyens retenus par les éducatrices, il est bien connu que les activités artistiques constituent une base essentielle pour atteindre les objectifs du programme d'éducation préscolaire[24].

Au *primaire*, le régime pédagogique prescrit l'éducation aux arts comme matière obligatoire à chacune des six années d'études et à raison de deux heures par semaine[25]. Cette dernière pondération horaire est toutefois sujette aux aménagements arrêtés par la commission scolaire, à laquelle le règlement donne le pouvoir de «répartir différemment le temps prévu à l'article 43, à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études[26]». Un amendement récent donne aussi à la commission scolaire, «en vue de faciliter l'enseignement de la langue seconde, de l'éducation physique ou de l'art, (le pouvoir de) prévoir un nombre d'heures minimum variant entre 22 et 23,5 heures au premier cycle et entre 23,5 et 25 heures au deuxième cycle, en autant que la moyenne d'heures des deux cycles soit d'un minimum de 23,5 heures[27]».

Le commentaire accompagnant les prescriptions relatives à la répartition des matières mentionne que «le programme d'art couvre les arts plastiques, l'art dramatique, la musique et la danse[28]». Mais, en introduction au programme d'art, le ministre précise que «toutes les commissions scolaires devront dispenser au moins trois des quatre disciplines artistiques développées dans ce programme, de façon à ce que tous les enfants aient été sensibilisés à trois disciplines à la fin de leurs études primaires. Toutefois le choix des disciplines demeure la responsabilité de la commission scolaire[29].

Pour le *secondaire*, le régime pédagogique prescrit 4 crédits en art parmi les matières obligatoires de chacune des deux années du premier cycle[30]. Ici aussi, il s'agit des arts plastiques, de l'art dramatique, de la musique et de la danse. Mais l'obligation est moins contraignante qu'au primaire, ainsi que le précisent les commentaires accompagnant les prescriptions relatives à la répartition des cours obligatoires. «En art», y lit-on, «l'obligation faite à l'élève est celle de suivre l'un ou l'autre des quatre programmes d'études suivants: arts plastiques, art dramatique, musique et danse. De façon à respecter les goûts et les aptitudes des élèves, la commission scolaire devrait offrir idéalement les quatre programmes d'art. Toutefois, en fonction du nombre d'élèves (...) et des ressources humaines et matérielles disponibles, la commission scolaire pourrait être contrainte à n'offrir que trois, deux ou même seulement un des quatre programmes[31]».

À partir de la 3e année du secondaire et pour tout le second cycle, l'art devient matière à option, à même les créneaux prévus pour les cours à option (4 crédits en 3e année, 8 crédits en 4e et 12 en 5e). Aucun crédit en art ne figure parmi les 40 crédits dont la réussite est exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires[32].

---

24. Voir, à ce sujet: CSE, *L'Éducation préscolaire: un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, pp. 30-31.
25. Règlement sur le régime pédagogique du primaire ..., art. 42 et 43.
26. *Ibid.*, art. 42.
27. *Ibid.*, art. 41.
28. *Ibid.*, art. 43 (commentaires figurant dans l'édition de 1981).
29. MEQ, *Programme d'études. Primaire. Art (Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique)*, Québec, 1981, p. 13.
30. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 27 et 29.
31. *Ibid.*, art. 27 et 29 (commentaires figurant dans l'édition de 1981).
32. *Ibid.*, art. 43

1.3 Les «nouveaux» programmes

Les nouveaux programmes d'art, issus des orientations définies par *L'École québécoise*, sont en voie d'application; encore facultatifs dans les écoles de langue anglaise, ils sont maintenant obligatoirement enseignés dans les écoles de langue française. Ils remplacent progressivement les «anciens» programmes – les «programmes cadres» – qui avaient été inspirés par la réforme consécutive au rapport Parent et dont les fondements étaient établis dans le règlement no 1 du ministère de l'Éducation et dans le document d'orientation qui a fait autorité entre 1966 et 1979[33].

Remplaçant eux-mêmes les «programmes catalogues» d'avant le Réforme des années 60, ces programmes-cadres devaient permettre désormais à chaque enfant d'«être coauteur de son programme d'études tout au long de son cours élémentaire[34]». Au secondaire, des programmes polyvalents à options graduées, obligatoires ou facultatives, devaient faire en sorte que «l'élève ait la responsabilité personnelle de se confectionner, avec l'assistance de ses maîtres, un programme individuel, comportant des matières dans chacun des quatre groupes fondamentaux de disciplines: langues-lettres, sciences-mathématiques, arts et techniques[35]». Il y avait là le fondement d'une grande souplesse dans la manière de concevoir les programmes d'études; des programmes institutionnels très différents les uns des autres et de qualité fort diverse se sont d'ailleurs ainsi multipliés. À telle enseigne que, lors des grandes consultations de 1977 et de 1978, l'opinion générale réclama des programmes plus précis, plus rigoureusement définis et plus uniformes.

En art comme dans les autres matières, c'est donc de trois générations de programmes qu'il est question et sans que les appellations d'«ancien» et de «nouveau» soient toujours vraiment univoques. Le programme *le plus ancien* est celui qui est issu du Département de l'Instruction publique. Selon les propos du programme le plus récent, il «offrait à l'enfant une formation artistique de type traditionnel et académique, mettant l'accent sur une acquisition de connaissances plutôt livresques: l'enseignement des arts plastiques était envisagé sous l'angle du dessin, tandis que la musique s'appuyait sur l'apprentissage du solfège. Quant aux disciplines de l'art dramatique et de la danse, elles étaient complètement absentes du cadre scolaire[36]».

La *deuxième* génération de programmes – les plus couramment dénommés «anciens programmes» – est celle des programmes-cadres. Élaborés et publiés à la fin des années 60, trop tôt pour donner suite aux recommandations de la commission Rioux, ces programmes visaient spécifiquement chacune des disciplines, mais se limitaient à quelques orientations. En art, une troisième discipline voyait le jour: en plus des arts plastiques et de la musique, on proposait aussi l'art dramatique.

La *troisième* génération est celle des «nouveaux» programmes, dont on ne doit pas oublier qu'ils remontent déjà au début des années 80. Bâtis selon un des modèles prédominants en Amérique du Nord au cours des années 70, ces programmes sont structurés autour d'une série d'objectifs d'apprentissage. Les contenus notionnels y sont identifiés pour chacun des cycles ou des degrés, selon une hiérarchie d'objectifs en cascade allant du plus global au plus circonscrit. Pour chacun des programmes, on retrouve un objectif global explicité en objectifs généraux, chaque objectif général

33. MEQ, *L'École coopérative, polyvalence et progrès continu*, Commentaires sur le règlement no 1, Québec, 1966.

34. *Ibid.*, p. 32.

35. *Ibid.*, p. 72.

36. MEQ, *Programme d'études. Primaire. Art* ..., p. 9.

étant lui-même divisé en objectifs terminaux explicités en objectifs intermédiaires. Les programmes comportent aussi de nombreuses indications méthodologiques et pédagogiques qui donnent des précisions sur la démarche à privilégier pour l'élève, sur l'approche à suivre pour les enseignants et sur l'évaluation des apprentissages. Des guides pédagogiques accompagnent chaque programme, complètent l'explication des orientations et suggèrent des méthodologies concrètes, des modèles de planification, des exemples d'activités et d'instruments d'évaluation.

En art, ces nouveaux programmes regroupent quatre disciplines spécifiques: l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. La danse s'est donc ajoutée aux trois disciplines déjà enseignées. Le tout représente une documentation impressionnante. Les enseignants du primaire ont à leur disposition un programme traitant des quatre matières et huit guides pédagogiques, un pour chacune des matières pour le premier et le deuxième cycle, totalisant plus de 1 100 pages. Les enseignants du secondaire disposent également de neuf documents, soit quatre programmes distincts qui présentent la totalité du programme pour chacune des matières, assortis d'un ou, dans le cas des arts plastiques, de deux guides pédagogiques, totalisant plus de 1 000 pages et, également pour les arts plastiques, huit tableaux grand format.

Le rapport Rioux n'est pas le seul document à avoir servi de référence pour la préparation des nouveaux programmes, mais ceux-ci sont manifestement imprégnés par les grandes idées de la Commission. Importance de l'imaginaire, conception de l'expérience esthétique, ouverture à la connaissance intuitive, reconnaissance de l'éducation artistique comme participant à la formation de base, valeur formatrice du contact avec l'oeuvre d'art, valeur historique et sociale des arts: autant de perspectives dont on peut noter les filiations, à tout le moins des airs de parenté avec les propos des commissaires.

C'est une *démarche essentiellement disciplinaire* qui est adoptée par les programmes d'art. En fait, on a plutôt affaire ici à quatre programmes disciplinaires distincts, ainsi que l'exprime clairement le libellé des quatre programmes du secondaire, d'ailleurs publiés séparément; même au primaire, les quatre disciplines sont présentées dans des sections différentes. C'est là une option majeure, dont les effets touchent aussi bien le sens même des objectifs poursuivis que l'organisation concrète de cet enseignement. Ainsi, au primaire, les deux heures hebdomadaires prévues pour les arts recouvrent des «matières» multiples et souvent dispensées par des enseignants différents.

Cette démarche disciplinaire suit un processus intégrateur et continu de création, en trois étapes intimement reliées et complémentaires qui reprennent, sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, les étapes mêmes de la démarche créatrice de l'artiste[37]. La *première* étape est axée sur la perception et la réaction. À partir de propositions faites par l'enseignant, qui peuvent être en rapport avec une oeuvre d'art, l'élève réagit à son environnement par le contact sensoriel ou émotionnel et se construit une image de la réalité par le pouvoir de son imagination. C'est l'exploration de l'univers intérieur des émotions, des sensations, des intuitions. C'est une phase préalable à l'action, au cours de laquelle l'individu prend contact avec lui-même et renouvelle sa perception du monde.

Dans la *deuxième* étape, par l'exploration du langage de l'une ou l'autre discipline artistique, l'élève rend visible cette image intérieure par la manipulation du médium ou de la matière. C'est l'étape des choix, de l'organisation, de la mise en forme. C'est

37. Cette démarche est exposée dans l'introduction du programme du primaire et dans les quatre programmes du secondaire.

le moment où émerge la création. C'est à travers cette réalisation que l'élève se reconnaît, qu'il prend conscience de dimensions intimes de sa personnalité, de son pouvoir créateur, d'un autre mode, direct, libre et personnel, d'expression et de communication. Cette phase constitue un moment essentiel dans le processus de formation. En puisant à d'autres sources que celles de la raison, celles de la sensibilité, elle permet de faire des apprentissages et de développer de nouveaux savoir-faire, c'est-à-dire de nouvelles compétences.

Intervient aussitôt la *troisième* étape du processus de création, qui est le moment de réflexion, c'est-à-dire de retour et d'analyse sur ce qui a été vécu. Elle permet à l'individu de réfléchir aux effets sur soi de ce qu'il a perçu et senti et de confronter cette nouvelle perception avec certaines valeurs esthétiques et culturelles. Elle amène l'élève à affirmer ses propres choix et à renforcer son autonomie.

C'est à travers cette démarche disciplinaire que l'élève découvre l'acte créateur, vit très concrètement des expériences esthétiques et développe cette autre et indispensable intelligence, celle du coeur. La description de cette démarche permet d'expliciter les choix officiels en matière d'éducation artistique. Il en ressort clairement que le programme ne vise pas à faire de chaque enfant un comédien, un danseur, un peintre ou un musicien. Il ne vise pas non plus à lui communiquer des recettes et des techniques pour dessiner, danser ou chanter; il ne vise pas prioritairement à faire exécuter un produit. Les visées du programme sont beaucoup plus fondamentales. Elles veulent faire acquérir d'autres «langages» à l'élève, multiplier ses moyens d'expression et de communication, l'amener à maîtriser, par l'apprentissage des matières artistiques, des «savoir-faire» transférables; c'est en cela qu'elles contribuent à la formation de base. La spécificité de la démarche artistique permet d'accéder à ces savoir-faire selon un mode original et particulier de connaissance qui repose sur l'exploration de l'univers intérieur, celui des sens, des émotions et de l'imaginaire, sur la prise de conscience et le développement des pouvoirs créateurs. C'est pourquoi, dans le programme, il est donné priorité à la démarche et au déroulement du processus créateur plutôt qu'au seul produit d'une telle démarche. À cette fin, il faut pouvoir concilier créativité et acquisition des techniques. Celles-ci sont indispensables, parce qu'elles permettent à l'enfant de dépasser l'étape de la création fortuite, d'acquérir les outils nécessaires à son progrès et à son dépassement, d'acquérir une véritable compétence.

La *démarche pédagogique* préconisée[38] s'accorde aux perspectives adoptées pour la démarche disciplinaire. C'est une démarche qui doit s'harmoniser au processus créateur de l'élève; elle doit donc être souple, personnalisée, ouverte à l'imprévu. Le programme énonce à cet égard un certain nombre de principes directeurs pour guider les enseignants dans cette tâche. Respecter le pouvoir créateur de l'enfant, proposer les seules techniques indispensables, accorder plus d'attention au processus créateur qu'au produit proprement dit, intervenir activement pour soutenir le processus créateur, privilégier une approche globale et intuitive de l'activité artistique: voilà autant de balises suggérées aux enseignants.

Cette démarche pédagogique proposée pour l'enseignement des matières artistiques comporte de grandes exigences. Il faut que l'enseignant soit apte à doser son intervention pour composer simultanément avec des éléments tant organisationnels que techniques, matériels, pédagogiques, émotionnels ou psychologiques. On lui demande d'avoir la capacité, à la fois d'instaurer un climat propre à la création, de trouver des activités inspirantes, d'établir le contact de l'élève avec les oeuvres d'art, de faire des interventions adaptées et judicieuses, de permettre à l'élève d'exprimer ses sentiments et de lui accorder une écoute attentive, de favoriser sa communication avec autrui, de lui inculquer sans contrainte les notions et les techniques inhérentes aux langages artistiques. Tout cela suppose de l'enseignant, non seulement des qualifica-

38. Cette démarche est exposée dans l'introduction du programme du primaire et des quatre programmes du secondaire.

tions pédagogiques et des connaissances didactiques dans l'enseignement des arts, mais aussi une conviction profonde de l'importance de l'éducation artistique, une sensibilité aux valeurs esthétiques et culturelles, un style d'intervention qui mobilise sa participation et un mode de relation pédagogique avec ses élèves qui n'est pas forcément celui qu'il privilégie spontanément.

1.4 La formation des spécialistes en art

La démarche pédagogique préconisée par les programmes comporte évidemment d'énormes exigences. On comprend même assez aisément qu'on ait prévu que l'enseignement des arts devrait être confié à des enseignants spécialistes, tant on insiste sur l'initiation à la démarche artistique elle-même. Ainsi, on s'imagine mal avoir la responsabilité de soutenir la démarche créatrice de l'élève si on n'a pas soi-même expérimenté et intégré une démarche semblable. Il ne suffit pas d'avoir de solides notions disciplinaires; encore faut-il avoir vécu et exploré, dans sa formation ou par des modes de perfectionnement, des expériences de démarche créatrice. Bien que ce type de formation ne développe pas l'aptitude à dispenser le seul enseignement artistique, mais prépare plus généralement à pratiquer des pédagogies qualifiées d'actives ou d'ouvertes, il devient quand même de première nécessité pour l'enseignant en art.

Dans un document d'orientation de 1980, la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation précisait les orientations devant présider à l'élaboration des programmes destinés à la formation initiale des spécialistes en art, en langue seconde et en éducation physique. Les propositions relatives à la formation de ces enseignants tiennent compte «particulièrement des exigences liées à la nature même de la discipline à enseigner, des objectifs généraux d'apprentissage fixés pour les élèves et des exigences générales de la tâche de spécialiste[39]». Pour les arts, il précise que les «modes d'expression artistique, étant différents d'une discipline à l'autre, exigent de la part de l'enseignant une formation artistique spécialisée doublée d'une formation pédagogique adéquate[40]». Pour l'art dramatique, ce sera la connaissance du langage dramatique, d'«instruments» et de «matériaux» tels que le corps, la voix et l'environnement; pour les arts plastiques, ce sera la connaissance du langage plastique et des techniques, ainsi que des étapes de l'évolution mentale et graphique de l'élève; pour la danse, il s'agira de connaître la structure et la capacité d'expression et de communication par la danse pour l'appliquer en milieu scolaire; enfin, pour la musique, on visera l'acquisition des habiletés auditives, la connaissance du langage musical et la maîtrise de certaines techniques d'interprétation et de création instrumentale et vocale pouvant être adaptées aux élèves. Règle générale, la formation des spécialistes de l'enseignement d'une discipline doit comporter des études universitaires de premier cycle et être sanctionnée par un baccalauréat d'enseignement de 90 crédits.

Le programme de baccalauréat en enseignement, destiné à la formation des enseignants spécialisés en art, prévoit deux disciplines artistiques, une principale et une complémentaire. Il est le seul programme de formation à exiger à la fois une préparation à l'enseignement au primaire et au secondaire et une préparation à l'enseignement, à titre de spécialiste, de deux disciplines au primaire. Ainsi, cette formation initiale habilite le spécialiste en art à enseigner au primaire deux disciplines prévues au programme d'études et, au secondaire, la discipline artistique principale qu'il aura privilégiée dans son baccalauréat d'enseignement. Les étudiants qui ont préparé un bacca-

39. MEQ, *La Formation initiale des enseignants, spécialistes au primaire et au secondaire*, Document d'orientation, 1980, p. 1.

40. *Ibid.*, p. 9.

lauréat spécialisé dans une discipline artistique des programmes du primaire et du secondaire doivent compléter leur formation par une année de psychopédagogie et une initiation à une deuxième discipline. Dans ce cas, le programme de baccalauréat pourra comporter plus de 90 crédits. Le document d'orientation précise que les éléments du programme devraient être aménagés de manière à ce que la discipline principale corresponde à un minimum de 36 crédits et la discipline complémentaire, à un minimum de 12 crédits[41].

Ce cadre de formation initiale des enseignants en art trouve ses prolongements normaux dans le libellé des brevets d'enseignement et dans les champs d'enseignement prévus dans les conventions collectives de travail. Même dans les écoles primaires, c'est comme enseignement de spécialité que l'éducation artistique a été conçue. Le programme lui-même a été «rédigé par des spécialistes-pédagogues capables de mettre en évidence la spécificité de chacune des disciplines de l'activité artistique[42]». C'est donc en vue d'être dispensés par des spécialistes qu'ils ont été élaborés et inscrits dans l'organisation scolaire.

* * *

On le voit, les visées et les objectifs poursuivis en éducation artistique à l'école reposent sur des intentions fort ambitieuses. Les perspectives éducatives préconisées sont stimulantes et ne manquent assurément pas de souffle. On pourrait même être tenté d'en conclure que tout va pour le mieux du côté des arts à l'école.

Mais la réalité est plus complexe. En effet, bien d'autres facteurs, tels la répartition de l'emploi du temps des élèves, la durée réelle impartie aux différentes matières, la charge de travail et le statut des enseignants ou la nature de leur formation, doivent aussi être pris en compte, ainsi qu'on en traitera plus loin. Il importait tout de même, dès le départ, de camper les intentions poursuivies et les dispositifs prévus. Car leur ambition même permet déjà d'entrevoir le genre de défis et de difficultés concrètes qu'on éprouve dans ce secteur. Toutefois, avant de pousser l'analyse de ces problèmes d'organisation, il ne sera pas superflu de considérer plus longuement les fondements mêmes de la place des arts dans la scolarité de base; ce sera l'objet du chapitre deuxième.

---

40. *Ibid.*, p. 9.
41. *Ibid.*, p. 17.
42. MEQ, *Programme d'études. Primaire. Art...*, p. 13.

Chapitre 2

L'éducation aux arts: un apport éducatif majeur

Le discours concernant la place et le rôle des arts à l'école mérite d'être étudié de plus près. Non pas qu'il ne soit ni clair ni ferme dans les intentions officielles et déclarées, non pas même qu'il ne soit pas abondamment repris dans les milieux scolaires et ailleurs; c'est plutôt qu'il est souvent contredit par un autre discours et par des gestes dont on ne voit pas toujours qu'ils vont vraiment dans le même sens. En tout cas, on peut aisément penser que ni les valeurs sociales dominantes ni les appels à revenir aux matières de base ne militent concrètement en faveur du développement des arts à l'école; certains seraient même tentés d'y voir le genre d'encombrements dont il faudrait libérer l'école. Dans ce contexte, autant le reconnaître dès le départ, les propos qui suivent ont quelques allures du plaidoyer.

Deux avenues principales seront ici explorées; et ce seront les deux parties de ce chapitre. La première concerne l'apport de l'éducation artistique dans une formation de base équilibrée; il s'agira, en somme, de la réaffirmation d'une approche peu contestée – théoriquement peu contestée, faudrait-il dire. La seconde est, à certains égards, plus conjoncturelle: elle concerne certains paramètres socioculturels, économiques et démographiques de l'évolution de nos sociétés, dont plusieurs sont de nature à accroître l'importance de l'éducation artistique dans la vie des citoyens d'aujourd'hui et de demain. L'une et l'autre pourraient inspirer la relance des efforts consentis pour améliorer le sort fait aux arts à l'école et la qualité de la formation offerte.

2.1 Une dimension d'une formation de base intégrale

L'option éducative fondamentale de notre système d'éducation est nette: le développement intégral de la personne. Corps, intelligence, affectivité, insertion sociale et culturelle: le discours officiel affirme partout que tous les aspects de la personne sont pris en compte dans l'éducation scolaire. L'éducation est donc plus vaste et plus profonde que l'acquisition des connaissances, la maîtrise des techniques et des disciplines ou l'accès à l'information: elle vise la transformation et le développement de l'être, sa capacité de comprendre et d'intégrer.

À cet égard, les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire confirment clairement que la formation recherchée doit être équilibrée, c'est-à-dire comporter un certain nombre d'apprentissages de base dans le domaine de la rationalité et d'autres dans le domaine de la sensibilité, afin de «permettre aux enfants et aux adolescents d'acquérir des connaissances et d'intégrer des attitudes et des habiletés, en vue de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes, créatrices et responsables, et de se préparer à leur rôle de citoyen[1]».

Instituées matières obligatoires pendant huit années de scolarité, les matières artistiques doivent être considérées dans cette perspective de *l'équilibre des apprentissages fondamentaux*. C'est là un appel explicite à intégrer dans l'enseignement tous les éléments requis pour une formation équilibrée de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Le système éducatif ainsi conçu vise un processus global qui, pour l'acquisition et la maîtrise des savoirs, ne dissocie pas les démarches rationnelles des moyens

1. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Note d'introduction à l'édition commentée de 1981, p. 7.

sensibles d'expression et de communication. Les univers de connaissance y sont considérés dans leur complémentarité et dans leur interaction, comme aussi dans leur capacité d'enrichir l'individu sur tous les plans de son développement et de son épanouissement personnels.

Dans cette perspective générale, deux éléments de réflexion sont proposés ici. Le premier attire l'attention sur les effets bénéfiques de l'éducation artistique sur l'ensemble des apprentissages. Le second concerne les liens étroits que l'éducation artistique entretient avec l'éveil de la créativité.

2.1.1 Les arts et la capacité d'apprendre

C est sur *l'ensemble des apprentissages* que l'éducation artistique est susceptible d'avoir des retombées positives importantes, ainsi que nous l'apprennent de mieux en mieux les recherches en cours sur le fonctionnement du cerveau humain, cet organe encore plein de mystères dont la complexité nous distingue des autres êtres vivants. De récentes découvertes en neurophysiologie, en neuropsychologie et en psychologie cognitive, cette science qui s'intéresse justement à la manière dont le cerveau traite les informations, permettent maintenant de mieux saisir le processus d'apprentissage. Ces recherches sur le fonctionnement du cerveau tendent à définir l'apprentissage comme un processus intégrateur complexe, actif et dynamique, maîtrisé par la personne elle-même, qui consiste à découvrir des significations aux perceptions qu'elle a de la réalité. Essentiellement vouée à l'apprentissage, l'activité éducative est évidemment touchée par ces découvertes, qui influenceront tôt ou tard la pratique pédagogique.

Ces nouvelles connaissances et théories sur le fonctionnement du cerveau apportent des éclairages intéressants, qui pourraient modifier certaines croyances pédagogiques. Par exemple, elles mettent en doute l'efficacité d'enseignements conçus sur la base de la seule transmission des connaissances, selon des méthodes linéaires, logiques et séquentielles, plus conformes à l'état de la maturité intellectuelle de l'adulte qu'à celui de l'évolution de l'enfant. Et cela, parce que ces méthodes vont à l'encontre du fonctionnement du cerveau, qui procède naturellement à un traitement plus complexe des informations, en faisant intervenir le plan émotionnel et l'expérience personnelle pour les rendre significatives. C'est pourquoi les situations de formation qui permettent à la personne d'explorer et d'être en contact avec ses émotions deviennent importantes dans l'acte d'apprendre en général, quel que soit le contenu de la matière enseignée.

Si le processus créateur intervient dans toutes les situations d'apprentissage, il faut reconnaître que les nouveaux programmes en art, qui en font le coeur de la démarche disciplinaire de l'élève, sont des instruments tout à fait privilégiés pour développer le pouvoir créateur des jeunes. Les savoir-faire acquis par l'éducation artistique peuvent ainsi être transférables et profitables dans toutes les autres matières. Ils constituent un enrichissement puissant et durable du potentiel de la personne. C'est d'ailleurs le défi que relèvent avec succès certaines écoles dites «alternatives», où l'on est convaincu que les arts constituent un médium de formation assez riche et assez puissant pour pouvoir intégrer tous les aspects de l'éducation[2]. Il est maintenant de plus en plus admis qu'il n'y a pas de dichotomie réelle, mais plutôt des mécanismes d'échange, entre le cognitif et l'affectif dans le processus d'apprentissage. On reconnaît même que le processus de création scientifique est analogue à celui de la création artistique: Einstein le soulignait lui-même naguère. C'est dans cette optique que l'édu-

2. Voir, à ce sujet: CSE, *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985, p. 14.

cation artistique prévue dans les nouveaux programmes et axée sur le processus créateur peut devenir un outil fécond, un élément de base de la formation.

On reconnaît aussi de plus en plus que la source du processus créateur réside dans la latéralisation des fonctions cérébrales. L'hémisphère gauche du cerveau serait le siège de l'esprit rationnel; il est consacré à la production du langage symbolique, à laquelle sont associées des fonctions cognitives comme la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'information verbale, l'analyse séquentielle. L'hémisphère droit, siège de l'esprit émotionnel, recueillerait «émotionnellement» les informations et fonctionnerait sans que la personne ne s'exprime verbalement: c'est le lieu de réception de l'information picturale, géométrique et non verbale. Comme tels, les arts peuvent ainsi être considérés comme l'expression la plus développée et la plus achevée de l'hémisphère droit de la personne et de la psyché collective. L'éducation artistique, qui favorise l'expression de la créativité de la personne par l'expérience esthétique, permet aussi d'accroître la créativité de celle-ci dans d'autres secteurs. Elle intervient en quelque sorte pour équilibrer les deux styles de connaissance, l'un de nature causale, l'autre de nature contextuelle, qui caractérisent respectivement le rationnel et l'intuitif de la raison humaine.

Ces recherches récentes sur le cerveau humain comportent des messages importants pour l'école. Elles indiquent avec éloquence que les matières de la sensibilité ne peuvent pas être traitées comme des matières «secondaires», accessoires, qui interviendraient de manière négligeable dans le processus de formation. Elles invitent sûrement à la reconnaissance de savoirs essentiels à cette plénitude recherchée par une formation intégrale.

2.1.2 Les arts et la créativité

Atout majeur pour le développement d'une dimension essentielle des modes d'appréhension, voire pour le développement de la capacité générale d'apprendre, l'éducation artistique peut également être au coeur de l'émergence de la créativité: c'est le deuxième élément sur lequel on voudrait ici attirer l'attention.

La créativité, on en parle beaucoup et de plus en plus, à la manière d'un outil d'autonomie et d'intégration active dans la société. La société de communication dans laquelle nous vivons est caractérisée par la rapidité des changements et par une complexité de plus en plus grande des règles de fonctionnement. C'est pourquoi la formation offerte à l'école doit viser à développer des aptitudes à gérer le changement et à inventer des réponses à des situations sans cesse nouvelles.

De nombreuses recherches et expériences ont permis de percer quelques secrets de la créativité. Celle-ci est de moins en moins considérée comme un «don» ou comme l'apanage des seuls artistes. Les personnes créatrices sont maintenant souhaitées et recherchées dans tous les domaines de l'activité professionnelle. À compétence égale, c'est la créativité qui a tendance à faire la différence sur le marché de l'emploi, aussi bien dans les techniques de gestion que dans le champ des valeurs et de l'éthique. Depuis quelque temps, elle a même fait son entrée à l'université, où elle est devenue matière d'enseignement et objet de recherche.

On reconnaît de plus en plus que tous les êtres humains ont, à des degrés divers, une certaine aptitude à la créativité. Capacité de concevoir des solutions nouvelles – ce qui passe nécessairement par la capacité d'envisager les problèmes selon des angles nouveaux –, la créativité s'éduque et se développe. Inhérente au fonctionnement de

la personne, elle repose sur un ensemble d'opérations mentales complexes qui dérangent les classifications de la raison et les circuits fixes de la mémoire. Ainsi, face à une question, selon le modèle de Guilford, l'esprit humain utiliserait deux formes de pensée, la pensée dite «convergente» et la pensée dite «divergente». La production convergente, c'est celle qui tend vers la recherche de «la» solution, de la «bonne» réponse. La production divergente tend vers la recherche de toutes les solutions possibles à un problème ou à une situation donnée. La convergence tend donc vers le conformisme de la réponse, alors que la divergence tend vers la multiplicité et l'originalité[3]. C'est la pensée divergente qui intervient dans la création, l'innovation et l'invention.

De nombreux chercheurs s'entendent pour voir dans le processus créateur quatre grandes étapes. D'abord, il y a la phase de préparation, constituée par la détente, la réflexion, le contact avec la matière. Puis, la période d'incubation, d'intense agitation, caractérisée par une sorte de temps mort, où, paradoxalement, rien ne semble se passer. Ensuite, apparaît l'illumination, qui conduit à la production: l'oeuvre jaillit. Enfin, il y a l'étape de la vérification: le créateur réagit à son produit, l'évalue et prend conscience de l'expérience vécue dans son activité spontanée. Comme on peut le constater, la démarche proposée par les nouveaux programmes en art, caractérisée par la séquence «percevoir-faire-réagir», correspond assez exactement à celle du processus créateur, si on tient compte que l'initiative de la démarche de «préparation» y est confiée à l'enseignant.

Il est à noter que l'étape la plus mystérieuse, celle de «l'incubation», fait appel à cette autre faculté de la pensée humaine qui ne recourt pas au raisonnement, mais à la connaisance directe et immédiate, l'intuition. D'une manière imagée, on pourrait dire que l'intuition est une force très puissante, une source d'énergie motrice pour la créativité. C'est pour cela que l'exploration de l'intuition fait partie des divers dispositifs de perfectionnement des personnels pratiqués par certaines entreprises dans le but d'améliorer la productivité. Grâce aux différentes techniques – tel le «Brainstorming» – utilisées pour la résolution de problèmes, elle permet d'aller au-delà des réponses habituelles et, en favorisant chez la personne la confiance en son potentiel intuitif, d'accéder à des solutions novatrices.

Créer n'est donc pas simple. Il s'agit d'un acte qui trouve sa source dans le désir et le besoin de tout être d'exprimer son unicité même. Enseigner les disciplines de la créativité n'est pas simple non plus, car c'est rejoindre les sources du développement de la personne elle-même. À cet égard, les matières artistiques prévues dans le curriculum obligatoire des élèves méritent une attention sérieuse, car elles font partie des moyens les plus appropriés pour développer chez les jeunes la fécondité de l'intelligence et de l'imagination, l'imagination créatrice étant même une fonction de l'intelligence. Les activités artistiques permettent d'explorer le champ intime et personnel de l'expression de soi et de la créativité. L'expression artistique, rapportait une interlocutrice du Conseil, permet de rendre visible et audible ce qui est à l'intérieur de soi: c'est l'unicité de l'être qui s'y exprime.

Enfin, il faut souligner que c'est aussi la *culture artistique* qui se développe grâce à la présence des arts à l'école. Nul ne contestera que l'institution scolaire soit un lieu de culture: l'école a toujours été et demeure un des lieux où les valeurs culturelles sont transmises activement entre les générations[4]. Dans notre système de scolarité obligatoire, elle devient même effectivement le seul endroit qui permette à tous

3. Voir, à ce sujet: Beaudet, A., *La Créativité à l'école*, Paris, PUF, 2e édition, 1974.

4. Voir, à ce sujet: Jean Desmeuzes, *L'Action culturelle à l'école*, Paris, Les Éditions ouvrières et Pierre Zech, 1986, p. 13.

les jeunes l'accès à des langages expressifs et le contact avec le patrimoine culturel universel. L'école a ainsi, par rapport à l'éducation artistique, une responsabilité de première importance de maintenir un équilibre entre les grands univers de connaissance que sont les humanités, les sciences, les arts et la technologie.

2.2 Un besoin croissant de la société postindustrielle

À ces considérations de caractère fondamental, doivent s'ajouter certaines observations relatives à l'évolution de la place des arts dans la vie des sociétés postindustrielles. Même sommairement consignées, ces observations obligent à prendre acte de développements qui, à leur manière, militent aussi en faveur d'une valorisation de l'enseignement des arts à l'école; elles confirment et renforcent ce qui vient d'être dit sur la fécondité de ce type d'enseignement.

Trois éléments convergents sont ici pris en compte. D'abord, le fait même de la montée des industries dites culturelles. Ensuite, les facteurs démographiques qui rendent compte de la croissance de la participation aux activités artistiques, à tout le moins à leur «consommation». Enfin, les jonctions nouvelles qui s'opèrent entre les arts et l'activité économique.

2.2.1 La montée des industries culturelles

L'industrie des arts, qui regroupe la publicité, la radiodiffusion, le cinéma, les arts de la scène et les arts visuels, l'édition et l'enregistrement sonore et vidéo, touchait, en 1982, plus de 230 000 travailleurs. Elle était parmi les plus importants employeurs au Canada[5]. Dans le rapport conjoint de la Chambre de commerce de Montréal et du Bureau de commerce de Montréal, il est mentionné que «plus que jamais, l'activité culturelle d'une société constitue un des premiers moteurs de son développement économique...[6]». Toujours selon le même document, à Montréal, l'industrie culturelle fournirait directement du travail à plus de 35 000 personnes, pour un chiffre d'affaires d'un milliard et demi de dollars. On y signale également les effets positifs de plus en plus évidents de l'activité culturelle sur l'innovation et la qualité de la production des biens de consommation. Le rapport souligne aussi l'attrait touristique et la qualité de vie qu'exerce un climat culturel dynamique, cette qualité de vie ayant elle-même un pouvoir d'attraction favorable à l'implantation d'entreprises.

Le numéro de février 1988 du *Devoir économique*, pour sa part, consacre son dossier principal aux arts et porte le titre révélateur de «La culture: une bonne affaire». Les articles s'y attardent principalement à souligner l'intérêt grandissant des gens d'affaires à s'engager dans le secteur culturel. «Le rapprochement entre le monde des affaires et le monde des arts n'est pas fortuit. La raison majeure est évidemment économique: un investissement dans la commandite artistique et dans le financement des arts est devenu souvent plus rentable qu'un investissement similaire dans la publicité traditionnelle... l'art est devenu vendable. Les entreprises ont pris conscience que leur clientèle, davantage scolarisée, s'y intéresse; leur personnel aussi d'ailleurs[7]». Cela

5. Conseil des arts du Canada, *Statistiques diverses sur les arts*, Recherche et évaluation, 5e édition, 1985.

6. Rapport du groupe de travail sur les industries culturelles, *L'Industrie culturelle et le rayonnement international de Montréal*, Montréal, La Chambre de Commerce de Montréal, Le Bureau de Commerce de Montréal, (1987), p. 8.

7. Marie-Agnès Thellier, «Le mécénat culturel en pleine crise de croissance», dans *Le Devoir économique*, volume 4, numéro 1, février 1988, p. 6.

ne signifie évidemment pas que les artistes eux-mêmes soient les premiers à bénéficier de cette rentabilité accrue, mais on comprend qu'ils puissent y trouver des raisons convaincantes pour améliorer leur statut socio-économique et le faire reconnaître.

Les faits et les chiffres parlent d'eux-mêmes: l'activité artistique est en pleine croissance dans nos sociétés. Tout le contraire de l'allure de marginalité dont on a longtemps affublé les artistes. Dans des sociétés de loisir et de temps libre, forcé ou voulu, les arts occupent, même sur le plan économique, une place de plus en plus importante.

2.2.2 Des facteurs d'accroissement de la «demande»

Trois mouvements démographiques importants, qui caractérisent l'évolution de la population des dernières années, sont le plus souvent identifiés comme ayant une influence majeure sur la croissance du secteur des arts et sur l'augmentation de la demande du public dans ce secteur. Ce sont l'augmentation du niveau de scolarisation, la participation croissante des femmes à la vie dite active et l'augmentation du nombre de personnes âgées.

En 1985, près d'un tiers des Canadiens adultes avaient fait des études postsecondaires et il est prévu que ce groupe atteindra près de 40 % en l'an 2000. Par ailleurs, le *niveau moyen de scolarisation* de la population active ne cesse également de croître et s'améliorera d'ici là encore plus rapidement.

Or, selon des études tant étrangères que canadiennes, il y a une relation très directe entre le niveau élevé d'instruction et le public qui participe à des activités artistiques. En raison des nombres atteints, ce public n'est déjà plus considéré comme une minorité statistique. Il est constitué d'une partie importante de la population adulte et, à la fin du XX[e] siècle, il devrait correspondre à la moitié de tous les contribuables[8].

Une scolarisation plus poussée favorise aussi chez les individus la participation aux activités de loisir. De 1977 à 1985, la population adulte s'est accrue à un taux annuel moyen de 1,6 %. La participation à des activités reliées aux arts a augmenté plus vite que pour toutes les autres activités de loisir. Le nombre des visiteurs des musées et galeries d'art a augmenté au taux annuel moyen de 2,6 %; celui des usagers des bibliothèques, au taux annuel moyen de 2,4 %. De leur côté, le public des activités sportives a augmenté au taux annuel moyen de 1,3 % et celui des émissions de télévision, au taux de 1,4 %. Selon certaines analyses économiques, la croissance de la participation aux activités artistiques d'ici l'an 2000 continuera d'être supérieure à la croissance de la population et à celle des autres activités de loisir[9].

L'industrie des arts est actuellement le secteur économique où l'on retrouve le plus de femmes. Elles y jouent un rôle déterminant. Non seulement parce que, comme artistes, elles sont activement présentes dans toutes les disciplines d'expression, mais surtout parce qu'elles sont fréquemment à l'origine de la création d'institutions culturelles. C'est pourquoi certains économistes soulignent que *l'entrée des femmes dans la vie active* contribue notoirement au développement des arts. Certains l'expliquent par le fait que, en Amérique du Nord, les femmes ont toujours été considérées comme les gardiennes de la culture et que, durant l'enfance, les filles tendent à être, plus que les garçons, en contact avec des activités créatrices et avec les arts. Ainsi, selon des données de 1981, les femmes représentaient 40 % de la population active, mais

8. C. McCaughey, *A Survey of Arts Audience Studies: A Canadian Perspective, 1967-1984*. Recherche et évaluation, Conseil des arts du Canada, 1984, pp. 4-5 et 71-74.

9. Conseil des arts du Canada, *Statistiques diverses sur les arts...*

près de 50 % de la main-d'oeuvre de l'industrie des arts. En second lieu, 48 % de toutes les femmes actives avaient fait des études postsecondaires, comparativement à 65 % des femmes travaillant dans l'industrie des arts. Enfin, 1 % seulement des femmes actives avaient un diplôme de maîtrise, contre 11 % des femmes occupant des postes reliés aux arts[10].

Le troisième changement démographique profond est l'*augmentation du nombre de personnes âgées* dans la population. Or, il est observé que, plus les gens avancent en âge, plus ils ont tendance à participer à des activités reliées aux arts, du moins jusqu'à la retraite[11]. Effectivement, ces dernières années, les aînés ont peu à peu développé des structures de regroupement pour reconquérir une participation active au sein de la société et notamment pour bénéficier d'activités de loisir. En 1996, près de 8 millions de Canadiens auront plus de 50 ans, ce qui représentera 28 % de la population, soit 6 % de plus qu'en 1976. Le groupe des 65 ans et plus représentera 13 % des Canadiens en 1996, contre 9 % en 1976[12].

Le Bureau de la statistique du Québec a évalué, pour 1986, la population des personnes âgées de 65 ans et plus à 654 483, se basant sur le fichier d'inscriptions des bénéficiaires de la Régie de l'assurance-maladie du Québec. En l'an 2011, ces prévisions portent à 1 182 622 le nombre de personnes de ces catégories d'âges[13]. Par rapport à l'évolution globale de la population, la proportion de personnes âgées va donc en augmentant. On compte actuellement une personne à la retraite sur sept travailleurs, contre une personne sur trois travailleurs, selon les prévisions pour l'an 2000.

Cette augmentation de ces groupes d'âges continuera à s'accentuer et atteindra son apogée après l'an 2000, lorsque la génération instruite, dite des «Baby Boomers», provoquera ce que certains appellent déjà «l'explosion gérontologique[14]». Cette génération est celle qui, dans la société, représente déjà actuellement le groupe où le pouvoir économique, la conscience politique, l'engagement social et la participation culturelle sont les plus présents et les plus évidents.

Dans la diversité des besoins des aînés, outre celui de la sécurité matérielle, il en est deux qui les touchent très fortement. Ce sont la santé et la réalisation de soi. «Il faudrait ajouter, car ces attentes se multiplient, même si ce n'est pas ressenti par tous, le souci de continuer à se cultiver, à se développer, pour soi d'abord, mais aussi pour demeurer présent aux problèmes du monde actuel, pour comprendre les enfants et les petits-enfants; le souci de réaliser des rêves de jeunesse et de réparer les lacunes d'une formation première parfois très courte: cela va de l'apprentissage de la lecture, pour certains, jusqu'à la rédaction de romans, de biographies, en passant par le dessin et même l'informatique... Pour d'autres, fort nombreux, ce qui domine, c'est le désir de loisirs, de «passe-temps». Enfin, le désir d'un ressourcement spirituel, d'une aide en vue de la grande vieillesse et de la mort à la société a souvent été manifesté[15]».

---

10. Données du recensement de 1981, citées par Harry Hillman-Chartrand, *Les Arts: Aptitudes liées à la consommation dans l'économie post-moderne*, communication présentée à la «Convention of PAPT and PACT», Montréal, 14 novembre 1986, p. 7.

11. C. McCaugney, *A Survey...*, p. 6. – Au Québec, la loi 93 (Loi sur l'abolition de l'âge de la retraite obligatoire) est en vigueur depuis le 1er janvier 1983.

12. R. Anderson, «Opportunities tie in social changes», dans *The Toronto Globe and Mail*, 19 juin 1986, B 2.

13. Bureau de la statistique du Québec, *Perspectives provisoires de la population et des ménages, Québec, 1986-2011*, Québec, 1988 (hypothèses A et B).

14. R. Anderson, «Opportunities ...».

15. CSE, *Et si l'âge était une richesse... l'éducation face au vieillissement*, Avis au ministre de l'Éducation, 1984, p. 29.

Si l'expression de tels besoins pose un défi éducatif actuel à l'intention des personnes âgées, elle met aussi en évidence les lacunes à long terme de l'école du passé, dont la fréquentation était pour beaucoup de courte durée. En contrepartie, elle confirme l'importance pour le projet éducatif actuel de maintenir l'équilibre entre les différents champs de la connaissance, pour que les individus soient aptes à affronter toutes les phases de la vie, y compris celle du grand âge. C'est pourquoi, ces disciplines artistiques qui, dans la formation de l'individu, contribuent à lui faire acquérir les moyens de s'exprimer, de créer et de bénéficier des richesses de son environnement, d'être autonome, c'est-à-dire libre tout au long de sa vie, prennent, en regard des perspectives de l'avenir, tout leur sens et toute leur importance.

Ces évolutions mettent en évidence l'émergence de besoins éducatifs nouveaux et l'importance de la dimension artistique de la formation de base. Elles n'ont évidemment pas été évoquées ici dans le but d'identifier quelque groupe-cible que ce soit. Il s'agissait seulement d'illustrer concrètement les facteurs qui rendent compte de la croissance des besoins en matière d'éducation artistique. Selon le Conseil, ces besoins éducatifs doivent trouver une réponse dès l'école. C'est au cours de la scolarité de base que les enfants et les adolescents ont besoin d'être valablement exposés et initiés aux langages des arts. C'est assurément une question de formation fondamentale, mais c'est aussi une question d'insertion positive dans une société qui, pour les raisons mentionnées, accorde une place croissante à l'activité artistique[16].

2.2.3 Des liens nouveaux entre les arts et l'économie

D'autres changements sont apparus depuis quelques années, qui ont une incidence sur l'éducation artistique. Il s'agit des modifications majeures survenues dans les structures économiques, en pleine mutation depuis la récession de 1981. Le marché de masse, caractérisé par la standardisation, a cédé une place importante au marché spécialisé, ce marché de la diversité où se multiplient les modèles et les styles destinés à répondre à une plus grande variété de goûts. Les moyens de production de cette économie, que certains qualifient de postmoderne, obéissent à des règles nouvelles, comme, par exemple, la redéfinition des fonctions de travail et des habiletés de la main-d'oeuvre. Les progrès significatifs des entreprises dans cette évolution tiennent, non seulement à l'amélioration de la productivité par l'introduction de nouvelles technologies, mais surtout à l'innovation sur le plan de la conception, de plus en plus garante du succès des produits. L'imagination et la créativité, qui interviennent grandement dans l'originalité de la conception, comptent aussi de plus en plus dans les modèles et les styles de gestion[17].

À l'autre bout de la chaîne, l'évolution du goût des consommateurs et des valeurs liées à la consommation influence aussi tout le processus de mise en marché. De plus en plus, les entreprises font appel à l'esthétique, tant sur le plan de la fabrication que sur celui du marketing et de la publicité. C'est en prenant conscience que le consommateur actuel, exposé à de nombreuses sollicitations, doit être séduit par un produit avant de s'y intéresser suffisamment pour l'acheter que les industries ont développé l'esthétique industrielle. Or, il est reconnu que les aptitudes en esthétique industrielle s'apparentent à celles qui s'expriment dans les arts. La Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada souligne que le bon goût, la qualité de conception et l'innovation créatrice devraient permettre aux

16. Voir, à ce sujet: CSE, *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1987, p. 18.

17. Harry Hillman-Chartrand, *Les Arts...*, pp. 10-20.

plus petites économies industrialisées de tenir leur place sur le marché mondial. «Dans cette perspective», ajoute-t-elle, «une qualité supérieure implique une relation organique entre la fonction commerciale et la fonction d'ingénierie, d'une part, et entre la conception et la qualité de la fabrication, d'autre part[18]». La Commission conclut à la rentabilité à long terme de la présence des artistes en tout genre dans tous les secteurs de production et incite les gouvernements à accroître leur soutien à la vie artistique. Dans un contexte de multiplication des débouchés sur le plan international, ces considérations sur l'importance de la qualité de la conception prennent un relief encore plus saisissant.

Dans ce processus complexe d'une économie qui associe la participation des arts à son développement, Harry Hillman-Chartrand identifie trois effets de l'éducation artistique sur la production, en prolongement des dimensions qu'on lui reconnaît dans la formation de base. Ce sont: la promotion de l'invention, de l'innovation et de la diffusion des nouvelles technologies, le développement de nouvelles aptitudes de production et l'accroissement de la productivité d'une population active vieillissante. L'énumération parle d'elle-même et, bien au-delà du seul monde de l'économie, nous renvoie directement aux objectifs de l'éducation à la démarche artistique.

*
* *

Ce n'est pas d'abord l'évolution de la conjoncture qui fonde la valeur formatrice des arts. Il y a plutôt ici une convergence de perspectives et un renforcement d'à-propos tout à fait intéressants: non seulement l'éducation artistique assure-t-elle le développement d'une composante essentielle d'une formation de base équilibrée, mais encore peut-elle préparer les individus à vivre dans des sociétés qui, par des biais inédits et peu attendus, sont en train d'intégrer massivement l'activité artistique. Ce regard vers le proche avenir, à partir des quelques données qui contribuent à dessiner les nouvelles tendances de notre environnement social, économique et culturel, permet donc d'identifier des effets de l'éducation artistique qui ont des prolongements à long terme et dépassent la valeur intrinsèque des arts. L'éducation artistique apporte une contribution importante au développement des aptitudes personnelles et des savoir-faire nécessaires aux individus, non seulement pour une intégration positive dans une société où les règles de fonctionnement sont de plus en plus diversifiées et complexes, mais aussi pour accroître leur autonomie pendant toutes les étapes de la vie. C'est pourquoi, la formation de base visée par l'école peut difficilement se concevoir sans la contribution des activités d'expression et de créativité.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(1) rappelle le bien-fondé des objectifs de développement intégral définis pour l'éducation scolaire au Québec et réaffirme l'importance irremplaçable de l'éducation artistique à la fois comme *composante d'une formation de base équilibrée* et comme moyen de développer des facettes, de plus en plus reconnues comme déterminantes, du *processus d'apprentissage* lui-même;

(2) attire l'attention sur les effets positifs escomptés d'une éducation artistique de qualité sur la capacité d'insertion dans une société qui, en raison de son *évolution démographique, culturelle, sociale et économique*, fait une place grandissante à l'activité artistique.

---

18. Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, *Rapport*, Volume II, ministère des Approvisionnements et Services, Ottawa, 1985, pp. 123-124.

Chapitre 3

L'enseignement des arts dans l'organisation de l'école primaire

Sur l'importance de l'éducation artistique, le discours officiel et les intentions du système scolaire sont clairs, fermes, généreux même; et, dans le chapitre précédent, le Conseil leur a donné son entier appui. Nous sommes là en terrain solide, pourrait-on dire, et on ne peut guère plus que réaffirmer ou relancer.

Ce qui a trait aux dispositifs scolaires de l'éducation artistique nécessite une approche un peu différente. Il y a d'abord, bien sûr, leur contenu même, que l'on a décrit au chapitre premier, mais qui mérite d'être examiné de plus près et à la lumière de la pratique réelle. Car, il faut aussi considérer la manière concrète de réaliser les objectifs des programmes et les prescriptions des régimes pédagogiques et des autres encadrements de système. L'examen de la réalité[1] oblige à constater que, de l'un à l'autre, il y a parfois des distorsions, voire certaines contradictions. En fait, les situations sont extrêmement diverses, généralement caractérisées par une certaine distance entre ce qui est prévu et ce qui se fait dans la réalité quotidienne. La situation peut se résumer de la manière suivante: la plupart des milieux scolaires se situent encore en pleine dynamique de mise en place des divers éléments permettant d'appliquer la nouvelle approche éducative des programmes. Selon les cas, ils sont plus ou moins avancés dans les différentes étapes du processus en cours de réalisation.

Il y a au moins deux catégories de raisons à cela. La première est principalement liée à la relative jeunesse des nouveaux programmes et à l'obligation très récente de leur application, instituée par une circulaire administrative du 13 mars 1987[2], confirmée par l'instruction 1988-1989 sur l'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire. Actuellement, il est difficile d'évaluer les résultats escomptés sur la formation et sur les apprentissages, étant donné que, même dans les commissions scolaires les plus avancées dans l'implantation des nouveaux programmes en art, il n'existe pas encore de génération d'élèves ayant pratiqué la nouvelle approche éducative durant toute la scolarité obligatoire.

La seconde série de raisons réfère à des aspects plus socioculturels que scolaires ou pédagogiques. En même temps que se faisait la première diffusion des nouveaux programmes, c'est-à-dire à compter de 1981, les milieux scolaires étaient fortement influencés par la philosophie éducative du «retour à l'essentiel» et du mouvement «Back to Basics». En ne retenant pas les arts parmi les matières de base, ces courants de pensée ont minimisé considérablement la valeur formatrice de l'éducation artistique. Les milieux scolaires se sont alors trouvés aux prises avec les difficultés inhérentes à l'introduction massive des nouveaux programmes pour toutes les autres matières obligatoi-

---

1. En plus de ses canaux permanents d'information et des rencontres qu'il a spécifiquement suscitées à ce sujet, le Conseil a aussi fait réaliser deux enquêtes-témoins: l'une, réalisée par Réginald Grégoire Inc., porte sur les écoles publiques francophones (*L'enseignement des arts tel qu'il se pratique, selon trente enseignants et enseignantes, dans les écoles publiques francophones du Québec*, avril 1987), et l'autre, réalisée par Rosalia Panarello, concerne les écoles de langue anglaise (*Report on the State of Art Education at the Primary and Secondary Level*, août 1986).

2. Circulaire administrative, Code AE 13-86-004 – Objet: Retrait des anciens programmes (paragraphe 2) – Selon le paragraphe 3, à part les anciens programmes Expression dramatique 422, Danse, Arts plastiques 512 et 522, et Musique 512 et 532, qui peuvent encore être appliqués en 1987-1988, et Art dramatique 522 jusqu'en 1988-1989, les 18 autres anciens programmes sont retirés. Cela est valable pour les écoles françaises. Les nouveaux programmes demeurent d'application facultative en 1987-1988 pour les écoles anglaises, selon l'instruction AE-10-87-01.

res et avec l'insistance de pressions sociales très fortes valorisant la langue maternelle, la mathématique, les sciences et l'introduction de la technologie à l'école. Dans ce contexte, l'expression des priorités de bien des milieux scolaires laisse voir un intérêt très modéré pour les sciences humaines et, a fortiori, pour les arts, qui connaissent, simultanément avec le déclin général des ressources internes, une situation souvent plutôt précaire.

C'est à un examen plus serré de l'organisation concrète de l'enseignement des arts à l'école qu'on procédera donc dans ce chapitre, consacré au primaire, et dans le suivant, consacré au secondaire. Dans chacun des cas, on s'appliquera à identifier les déterminants concrets autour desquels cristallisent les difficultés rencontrées et où le bât blesse bien souvent. Sans doute faudra-t-il en traiter successivement, mais, on le verra, c'est souvent l'effet combiné de plusieurs de ces déterminants qui est vraiment significatif. Dans chaque cas aussi, on tentera d'indiquer quelques pistes d'action.

3.1 Le difficile aménagement du temps prescrit

De façon générale, on peut dire que le régime pédagogique du primaire a été conçu et élaboré dans la perspective d'un temps de présence des élèves qui aurait été de 25 heures par semaine. Par rapport au temps réparti entre les matières (21,5 heures ou 23,5 au premier cycle et 23,5 heures au second cycle), cela aurait permis une certaine marge de manoeuvre propice à l'organisation de l'enseignement des arts comme à d'autres activités éducatives. D'amendement en amendement et pour des raisons essentiellement financières, le régime a été stabilisé, en 1984, à 23,5 heures par semaine, c'est-à-dire à la situation qui prévalait avant 1981[3]. Bien que l'augmentation du temps de présence des élèves ne soit pas un objectif définitivement écarté, les coûts qui en découleraient semblent bien en reporter la réalisation pour une période indéterminée. C'est donc dans le contexte d'un temps de présence de 23,5 heures par semaine – un contexte plus serré que prévu – que doit s'organiser la répartition des matières prescrites.

Entre ces 23,5 heures de présence de l'élève et les 20,5 heures de la tâche d'enseignement du titulaire généraliste, il y a 3 heures par semaine explicitement destinées à l'enseignement des spécialités, c'est-à-dire à l'éducation physique (2 heures par semaine) et aux arts (2 heures par semaine), soit un total de 4 heures, ce qui crée, pour les écoles de langue française, une sorte de «déficit» structurel d'une heure au premier cycle. Dans le cas des écoles de langue anglaise, tenues de dispenser 2 heures d'enseignement du français langue seconde, une autre matière de spécialité, le «déficit» s'élève à 3 heures; les écoles de langue française qui, avec ou sans autorisation, donnent l'enseignement de l'anglais langue seconde au premier cycle, ajoutent pareillement à leur déficit. Au second cycle, l'enseignement de la langue seconde étant prescrit dans les écoles des deux réseaux, le «déficit» est partout de 3 heures.

Le terme de «déficit» n'est ni très élégant ni très rigoureux, puisqu'on ne «manque» pas de temps: le régime pédagogique ne prescrit pas plus d'heures d'enseignement qu'il ne prescrit de temps de présence. Mais le terme fait image et illustre la nécessité où se trouvent les titulaires généralistes d'assumer aussi une part du temps de spécialité. Sans doute, le généraliste, «à titre de titulaire, est habilité à dispenser les activités prévues au programme d'études des classes maternelles et des écoles primaires et (...)

3. Voir, à ce sujet: CSE, *Le Gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985.

assume la responsabilité de l'encadrement des groupes d'élèves qui lui sont confiés[4]». Mais, comme on le verra plus loin, ce n'est pas vraiment ce qui est visé pour les spécialités.

On comprend aisément que les commissions scolaires doivent trouver les solutions les meilleures possible pour répartir les quatre heures de spécialités au premier cycle et les six heures au second cycle à même les trois heures laissées disponibles entre le temps prescrit pour les élèves et le temps correspondant à la tâche de l'enseignant titulaire. Sans compter que le droit des titulaires d'être exemptés de l'enseignement religieux catholique ou protestant, joint à une tendance bien compréhensible à exiger une meilleure préparation des enseignants en cette matière, pourrait bien faire glisser aussi l'enseignement religieux vers les matières de spécialité: certains commencent même à le réclamer. On imagine sans peine les difficultés d'organisation qui surgissent de l'ensemble de ce puzzle; ces difficultés ne se limitent d'ailleurs pas à des questions d'organisation, puisque, sur le plan pédagogique, il est loin d'être souhaitable de multiplier le nombre des intervenants auprès des enfants du primaire, au moment même où on s'inquiète de la disciplinarisation poussée du secondaire.

Ce qu'on doit retenir ici, c'est qu'il y a une difficulté quasi-structurelle d'assurer l'enseignement de l'ensemble des matières obligatoires sans confier aux généralistes certains enseignements dits de spécialité. Cela est d'autant plus vrai que les plans d'effectifs sont aussi dépendants de facteurs comme la taille de l'école, le nombre d'élèves par groupe et par école, ou encore la brochette des autres services d'appoint, y compris les activités de récupération scolaire, qui doivent aussi être assurés dans l'école.

3.2 Un statut incertain de spécialité

Déjà indirectement soulevée par la gestion du temps qu'on vient de décrire, la question de la définition de l'enseignement des arts comme enseignement de spécialité doit aussi être considérée de plus près.

La notion et la réalité des «spécialistes» au primaire ne sont pas le fruit de décisions récentes. Fondé sur l'intention d'assurer aux enfants les meilleures conditions possible pour l'acquisition des connaissances et des habiletés spécifiques à chaque matière, fortement souhaité par la Commission Parent elle-même[5], l'enseignement de spécialité au primaire peut être retracé jusqu'assez loin dans le passé. Mais, à l'échelle de l'ensemble des écoles publiques, c'est vers les années 1965 que l'éducation physique a été, la première, confiée à des spécialistes; les langues secondes (français et anglais) ont suivi. Puis, parmi les arts, c'est d'abord la musique qui a été progressivement confiée à des spécialistes.

En fait, dans les écoles primaires, l'enseignement des arts est assurée par des spécialistes et par des titulaires. La charge d'enseignement de ces derniers peut comporter une ou deux matières artistiques. Quant aux spécialistes, il faut distinguer ceux qui sont diplômés en enseignement des arts et ceux qui, sans avoir de formation spécialisée, portent le titre de spécialiste parce que leur charge d'enseignement comporte majoritairement une ou deux matières artistiques.

---

4. MEQ, *La Formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*. Document d'orientation, D.G.E.S., 1977, pp. 6-7.

5. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, T. II, nn. 403-420.

À notre connaissance, il n'existe pas de données précises qui indiqueraient combien de généralistes se trouvent dans l'obligation d'enseigner, sans formation préalable, l'une ou l'autre des matières artistiques. D'après de nombreux interlocuteurs, la chose serait fréquente. Toutefois, une enquête menée en 1986 par la Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires de la Centrale de l'enseignement du Québec[6] révèle que, parmi les matières qui peuvent être confiées à un spécialiste au primaire, l'éducation physique est la plus souvent choisie par les milieux scolaires. L'anglais langue seconde vient en deuxième lieu, si on tient compte qu'elle ne concerne massivement que le deuxième cycle. La musique vient ensuite, suivie des arts plastiques. Aucun renseignement n'a été relevé, dans cette enquête, sur la danse et l'art dramatique, car ces spécialités ne sont pas identifiées comme un champ d'enseignement défini pour fins d'affectation du personnel. Comme, par ailleurs, le régime pédagogique n'impose pas l'enseignement des quatre disciplines artistiques, on soupçonne aisément les difficultés de s'y retrouver vraiment. On comprend aussi que les arts ne sortent pas souvent gagnants de ces complexes arrangements. La même enquête de la C.E.Q. permet à celle-ci d'affirmer: «Les arts sont nettement défavorisés par rapport aux autres spécialités dans le choix des milieux. Lorsque s'enseignent certaines disciplines du programme d'Art, on opte la plupart du temps pour la musique, quelquefois pour les arts plastiques, très peu souvent pour les deux et encore plus rarement pour l'art dramatique ou la danse[7]».

Le critère implicite qui devrait idéalement présider à la répartition du choix des spécialités entre le titulaire et les spécialistes dans la composition d'une formule d'enseignement est la maîtrise de la matière. Dans certains milieux, notamment dans les commissions scolaires éloignées des grands centres, l'organisation de l'enseignement est bien souvent gouvernée par des impératifs conjoncturels qui relèvent de la nécessité de composer de la meilleure façon possible avec les exigences des encadrements nationaux et des programmes et avec les ressources humaines et financières disponibles. À cause de cela, il y a une multitude de modèles d'organisation, non seulement d'une commission scolaire à l'autre, mais aussi d'une école à l'autre. Le choix des spécialités varie même parfois dans la même école d'une année à l'autre. Et il arrive que du temps alloué aux arts serve à des activités n'ayant d'artistique que le nom.

Il est clair que l'enseignement des arts selon le nouveau programme devient ainsi souvent très difficile. Pour les élèves, l'absence de continuité, reliée aux limites imposées par des horaires qui pénalisent souvent l'enseignement des arts, rend très difficile l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés prévues dans les programmes, selon des contenus progressifs étalés sur les deux cycles du primaire. Pour pallier cette difficulté, il arrive que des commissions scolaires préfèrent assurer une formation plus significative à partir de deux matières. Ce sont la musique et les arts plastiques qui sont les disciplines artistiques les plus souvent choisies, surtout parce qu'elles font partie des matières obligatoires depuis plus longtemps et que, de ce fait, les enseignants familiers avec ces disciplines sont plus nombreux. Par contre, l'art dramatique et la danse peuvent se trouver totalement éliminés, au point que certains élèves n'aborderont jamais les langages corporels et gestuels.

Le choix et l'organisation des spécialités ont donc des effets directs sur la manière dont l'enseignant, titulaire ou spécialiste, dispense son enseignement. Le principal problème rencontré par le généraliste est de se voir confier l'enseignement des arts selon un programme qui, de toute évidence, dans son esprit, sa construction, ses objectifs

6. CECS-CEQ, *L'École primaire et la place faite aux spécialistes, une question d'équilibre et d'équité*, Dossier CEQ Éducation, Québec, 1987.

7. *Ibid.*, p. 11.

et son langage, a été prévu pour être dispensé d'une manière disciplinaire, progressive et spécialisée, très différente de l'acte pédagogique polyvalent et intégrateur qui caractérise l'intervention de l'enseignant titulaire auprès de l'enfant. Le généraliste est alors aux prises, non seulement avec des problèmes de gestion de temps, mais aussi avec des problèmes d'appréciation de langage, de contenu et d'adaptation d'instruments qui n'ont pas été pensés pour lui. Cette situation pose clairement un certain nombre de questions sur le programme lui-même.

Le spécialiste en art, quant à lui, doit faire face à des problèmes d'un autre ordre, mais qui, pour des questions d'organisation, peuvent aussi le mettre dans l'impossibilité d'appliquer le programme tel qu'il existe actuellement. Si ces problèmes sont extrêmement variables d'un milieu à l'autre, il y a cependant certaines constantes comme le nombre d'élèves et de groupes à rencontrer, les déplacements entre plusieurs écoles et le morcellement des périodes d'enseignement, qui permettent d'illustrer la situation courante du spécialiste en art. Selon la banque de données de la Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires de la Centrale de l'enseignement du Québec[8], 31 % des spécialistes au primaire enseignent à plus de 400 élèves par cycle et 14,5 %, à plus de 500; 25 % rencontrent de 16 à 20 groupes et 14,4 %, de 21 à 30 groupes par cycle. À part les spécialistes qui sont affectés plusieurs années de suite à la même école et qui peuvent ainsi, à la longue, connaître les élèves, les autres sont toujours plus ou moins en transit.

Selon les mêmes données[9], 62,9 % des spécialistes du préscolaire et du primaire sont affectés à plusieurs écoles. Ils doivent donc se déplacer d'une école à l'autre. Cette situation n'est pas sans inconvénients. La conséquence la plus souvent citée est la marginalité dans laquelle se retrouve le spécialiste par rapport aux membres permanents de l'école. Toujours de passage, il a en général peu de liens sur le plan pédagogique avec l'équipe de l'école et guère plus avec le titulaire qu'il remplace dans la classe. Le spécialiste itinérant doit s'adapter aux mentalités, aux priorités et aux façons de faire de chaque école.

Selon les possibilités actuelles de répartition des tâches, quand le spécialiste intervient, c'est un peu pour «libérer» le titulaire. Ce contexte est peu propice à la coordination des interventions pédagogiques de l'un et de l'autre et à l'intégration des apprentissages chez les élèves. Souvent, l'intervention du spécialiste apparaît comme étrangère aux autres activités et à la vie régulière de la classe. Cette perception se reflète alors sur le plan de l'école, où les arts sont facilement considérés comme l'affaire d'une personne et non pas comme celle de tous.

Un des effets de ce genre d'organisation horaire est le morcellement du temps des cours à dispenser à chaque groupe. Selon cette pratique, la durée de chaque cours est diminuée et le nombre de rencontres avec les élèves, augmenté. Le spécialiste doit donc découper la matière en séquences limitées par la durée du cours, ce qui provoque immanquablement des ruptures dans les apprentissages. Il peut même arriver que les périodes d'enseignement des arts soient réduites à une demi-heure. Compte tenu de la mise en place du groupe, de la manipulation du matériel, de tout ce qu'il faut pour lancer l'activité, il est clair que, en des périodes si courtes, les démarches demeurent très superficielles et les contenus, tout juste effleurés. Le Conseil a déjà signalé à l'attention des agents de l'éducation que les modes d'organisation qui ne tiennent pas compte des conditions minimales requises par un enseignement peuvent rendre cet enseignement stérile, car on aboutit alors à un saupoudrage de la matière qui perd

8. *Ibid.*, p. 12.

9. *Ibid.*, p. 13.

à peu près toute signification pédagogique. Dans ces cas, les questions administratives et organisationnelles y trouvent probablement leur compte, mais l'activité éducative est facilement galvaudée et les apprentissages, compromis. La durée des périodes d'enseignement en art devrait être soumise à une analyse de faisabilité et de rentabilité pédagogique.

Que conclure de ces constatations? À tout le moins, que le statut de spécialité de l'enseignement des arts au primaire n'est ni très ferme ni très assuré. Et cela, aussi bien parce qu'il ne semble guère possible de confier toutes les disciplines à des spécialistes que parce qu'il est concrètement difficile de leur faire une place bien établie dans l'organisation et dans l'horaire des écoles.

3.3 Une situation de précarité

Difficulté d'agencer le temps prescrit et la charge d'enseignement, statut incertain d'enseignement de spécialité, on l'a vu, engendrent des contraintes pénibles d'organisation, dont l'enseignement des arts écope souvent plus que de raison. Mais il faut comprendre qu'il lui arrive aussi de subir les contrecoups négatifs d'une souplesse réglementaire par ailleurs souhaitable.

C'est que, comme on l'a rappelé au chapitre premier, les commissions scolaires disposent d'une certaine marge de manoeuvre dans la répartition horaire des matières, dans la durée du temps de présence des élèves selon les années et les cycles et dans le choix des disciplines artistiques enseignées: seule l'atteinte des objectifs et des contenus notionnels obligatoires est vraiment impérative, comme l'est le temps alloué à l'enseignement moral et religieux. C'est donc sous leur autorité que se détermine finalement, en fonction des priorités qu'elles retiennent, la part affectée aux matières de spécialité dans l'emploi du temps des élèves. On ne doit pas minimiser le poids des contraintes qui limitent considérablement l'exercice de sa marge de manoeuvre, mais il faut reconnaître que chaque commission scolaire exerce une influence importante sur le développement de l'éducation artistique dans les écoles de son territoire.

En fait, le régime pédagogique établit la possibilité d'une sorte de mise en ballottage des matières obligatoires, du moins quant à l'importance que chacune peut avoir dans l'horaire d'enseignement. Dans le cas des arts, on peut penser que le nombre de disciplines à couvrir devrait militer en faveur du maintien du plancher de deux heures par semaine, voire à une augmentation du temps alloué. En dehors des projets éducatifs spéciaux ou «alternatifs»[10], l'examen de la réalité fait plutôt apparaître que, non seulement le temps alloué aux arts est insuffisant, mais qu'il est même souvent réduit, pour pouvoir augmenter le temps d'enseignement des langues et de la mathématique. Les décisions qui concourent à créer ces circonstances défavorables aux arts relèvent d'un classement implicite ou explicite, dont il est parfois difficile de saisir tout le rationnel.

---

10. Le Conseil en a recensé un certain nombre dans *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985, pp. 13-19.

Depuis plusieurs années, de nombreux témoignages ou rapports ont signalé cette situation défavorisée de l'éducation artistique[11]. Le rapport Rioux reprochait déjà à la Commission Parent d'avoir négligé la formation artistique: «Un examen minutieux de ce rapport (rapport Parent)», y lit-on, «nous conduit à une conclusion claire et nette: l'art n'est pas une préoccupation majeure chez les réformistes de notre système d'enseignement[12]». Et plus loin: «Au chapitre des grands principes et des déclarations générales, l'art est le plus souvent absent. On ne reconnaît pas l'art (...) comme un univers de connaissance[13]». En 1982, le Conseil avait lui-même fait le relevé de la hiérarchisation des matières obligatoires établie par différents intervenants du monde scolaire: les résultats plaçaient les arts en 11e, 12e, 13e et 15e position, sur une échelle de ... 15![14] Et rien n'indique que la situation ait beaucoup changé depuis.

Ce qu'on doit retenir ici de cette situation de ballottage, c'est l'influence déterminante des gestionnaires, en particulier celle de la directrice ou du directeur d'école. Certaines directions d'école jouent, à cet égard, un rôle de premier plan dans les choix éducatifs de l'établissement. Plus même, il est très intéressant de noter que, lorsque la direction de l'école valorise les arts et la culture, c'est tout le climat de l'école qui en est empreint. L'environnement intègre alors des reproductions d'oeuvres d'art, des photographies, des citations de poèmes, des productions d'enfants, des livres d'art. Tout le contexte physique prend lui-même une signification riche et stimulante et l'école devient alors, grâce à des moyens souvent très simples, un lieu où l'enfant a spontanément et simplement rendez-vous avec la beauté. Ce contact quotidien avec l'art n'est pas neutre, car il permet d'inscrire plus naturellement les activités artistiques dans la vie même de l'établissement. Les spécialistes peuvent être avantageusement mis à contribution pour bâtir cet environnement avec les élèves, éventuellement avec les parents. Ces initiatives contribuent aussi fortement à favoriser l'intégration des spécialistes dans l'équipe de l'école.

En somme, il y a une irremplaçable volonté éducative et administrative qui joue dans la détermination de la place concrète des arts dans l'organisation de l'école, une volonté qui repose nécessairement sur des convictions et sur des perceptions relatives à la valeur formatrice des arts. De le rappeler oblige à ne pas tout imputer aux structures et aux contraintes organisationnelles et renvoie les uns et les autres à leurs propres responsabilités. C'est aussi parce qu'on n'en décide pas partout autrement que la situation concrète des arts est difficile.

3.4 Un programme aux objectifs ambitieux

Chacun des traits précédemment analysés renvoie, à sa manière, à la nature même des objectifs de formation poursuivis, tels qu'ils sont proposés dans le «nouveau» programme. Chacun devient même particulièrement aigu quand on le met en relation avec ces visées du programme. En effet, et sans qu'il soit besoin de longues démonstrations, on voit assez aisément comment se tisse l'écheveau des défis: un programme

---

11. *Rapport du Groupe COMMEL* sur l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles primaires (1974); *Rapport de la Commission d'étude sur la tâche de l'enseignant de l'élémentaire et du secondaire* (CETEES), 1975; Discours du ministre de l'Éducation, *L'Éducation en 1981-1982, Discerner l'essentiel*, 1981; CSE, *La Condition enseignante*, 1984, pp. 107-109.

12. *Rapport Rioux*, tome I, p. 25.

13. *Ibid.*, p. 26.

14. CSE, *Le Sort des matières dites «secondaires» au primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1982, p. 24.

équivalant à quatre programmes distincts, parmi lesquels on peut choisir, alors qu'on vise la continuité des apprentissages; un programme multiple qu'on doit faire tenir en deux heures, alors que la gestion du temps prescrit et des tâches d'enseignement rendrait même difficile de placer un bloc d'enseignement des arts qui serait homogène; un programme conçu par et pour des spécialistes et construit selon une démarche strictement disciplinaire, alors qu'on doit souvent en confier l'enseignement aux titulaires généralistes; un programme aux visées ambitieuses et solidement établies sur la philosophie éducative officielle du système, mais qui se classe plutôt mal dans la faveur de l'opinion publique et des décideurs du système. Tout cela oblige à s'interroger sur la pertinence ou, à tout le moins, sur la faisabilité du programme lui-même. Se pourrait-il que nos objectifs manquent de réalisme par rapport aux aménagements que nous pouvons nous donner et dont rien n'indique que nous puissions les changer substantiellement dans un avenir prévisible? On peut raisonnablement le penser.

En fait, la situation actuelle n'est pas celle qui avait été envisagée: tout l'enseignement des matières de spécialité ne peut pas être confié à des enseignants spécialistes. Par conséquent, une large part de l'enseignement des matières de spécialité, et particulièrement les arts, doit être assumée par l'enseignant titulaire, ce qui exige une réévaluation des objectifs généraux. Il y a là un enjeu majeur pour le développement de l'éducation artistique à l'école primaire, qui ne peut pas réalistement être envisagé sans un très net engagement de l'enseignant titulaire. Et ce serait beaucoup présumer d'imaginer qu'il suffirait de perfectionner les titulaires pour surmonter toutes les difficultés soulevées par la conception du programme actuel. Car, sans mettre en cause les bienfaits du perfectionnement, un généraliste «perfectionné» ne sera jamais le spécialiste que commande le nouveau programme.

Il est donc nécessaire de repenser ce qui est demandé par le programme d'art au primaire et de l'articuler davantage à l'intervention du titulaire de classe. Comme on l'a vu précédemment, le sens profond de l'éducation artistique à l'école et sa justification la plus solide sont que les matières de la sensibilité permettent un mode de connaissance très particulier qui contribue à la formation de base. En regard du rôle éducatif confié à l'enseignant titulaire pendant tout le primaire, il n'est pas contre-indiqué que celui-ci puisse aussi, le cas échéant, enseigner des matières artistiques. En créant un environnement artistique éducatif, en étant soucieux de cet aspect de la formation, le titulaire peut déjà permettre d'atteindre certains des objectifs de l'enseignement des arts. Cela est d'ailleurs tout à fait conforme à ce qui est souhaité dans le programme lui-même, qui dit que «l'éducation esthétique ne prendra tout son sens et toute sa valeur que le jour où chaque enseignant de l'école primaire sera convaincu que les progrès et l'épanouissement de la personnalité enfantine passent par l'activité créatrice authentique et par l'expression des pouvoirs créateurs de l'enfant[15]». Il convient donc bien, sur le plan des aménagements et des recherches de solutions, de tendre vers des formules qui concourent à réaliser cette participation du titulaire dans la prise en charge de la formation artistique.

Dans ce sens, il faut réexaminer les orientations générales du programme. Celles-ci prévoient le développement de quatre langages d'expression, selon une démarche balisée par de nombreux objectifs progressifs et continus. Cette option semble même viser une formation plus avancée que celle qu'on pourrait attendre d'une initiation à l'expérience esthétique et à la dimension artistique comme partie de la formation de base poursuivie pendant la scolarité primaire, même s'il est bien précisé dans le programme qu'il ne s'agit pas de faire de chaque enfant un acteur, un peintre vivant de son art, un danseur ou un musicien professionnel, mais de lui donner le goût de ces formes artistiques en lui permettant de développer ses propres pouvoirs créateurs: «le but du

15. MEQ, *Programme d'études. Primaire. Art*, p. 11.

programme est de généraliser l'expérience esthétique au moment privilégié de l'enfance et d'en faire profiter tous les jeunes sans distinction, dès l'école primaire[16]».

Devant les difficultés rencontrées jusqu'ici dans la mise en oeuvre du programme, il convient de réévaluer les objectifs poursuivis et de les replacer plus nettement *dans une perspective de formation de base*. Plutôt que d'envisager l'acquisition de quatre langages expressifs différents, il conviendrait de dégager pour les quatre disciplines artistiques des objectifs généraux et communs axés sur la formation de base de l'élève. Or, l'analyse de l'ensemble de la documentation actuelle ne fait apparaître nulle part la formulation de tels objectifs généraux communs, qui exprimeraient clairement les buts de l'enseignement des arts dans notre système d'éducation. On s'attendrait à trouver, dans la présentation de chaque discipline, une formulation identique de l'objectif global de chacune d'elle. Or, il n'en est rien. Plusieurs équipes de pédagogues ont participé à la rédaction de ces textes. Une lecture comparative révèle même une grande diversité dans la manière d'exprimer les mêmes notions, ce qui ne facilite pas une bonne compréhension de l'objectif global. Chaque équipe a utilisé ses schèmes de références et son vocabulaire, au point qu'il peut être difficile pour le lecteur de réaliser qu'il est question des mêmes réalités[17].

La formulation d'objectifs généraux des programmes d'art, qui synthétiseraient le sens de l'éducation artistique à l'école – quelque chose comme: «à partir d'expériences esthétiques, favoriser chez l'élève une appropriation des langages artistiques comme moyen de connaissance de soi-même et de son environnement et comme moyen de création, d'expression et de communication» –, permettrait de surmonter une difficulté réelle signalée à maintes reprises par les interlocuteurs du Conseil, celle de bien comprendre l'esprit des programmes, le sens exact des différents niveaux d'objectifs et des choix pédagogiques proposés pour les atteindre.

Ces objectifs généraux devraient être gradués et harmonisés à ceux de la formation générale. Conséquemment, chacune des disciplines artistiques, qu'elle soit enseignée par un titulaire ou par un spécialiste, viserait d'abord et avant tout l'atteinte des objectifs généraux de formation. Une telle approche, qui insisterait beaucoup plus sur une ouverture de l'enfant au domaine des arts, à l'instar de ce qui se fait pour les sciences, par exemple, serait plus en harmonie avec les pratiques pédagogiques familières au titulaire. Une meilleure articulation des matières artistiques à la formation de base permettrait également au titulaire d'établir un meilleur équilibre dans le choix des situations permettant à l'enfant de développer sa sensibilité, son sens esthétique et sa créativité. Par exemple, l'aspect «expression de soi» pourrait être très avantageusement complété et confirmé par des moments permettant ce qu'on pourrait appeler la confrontation à l'oeuvre d'art et à son langage constitué. Il est utile d'insister à nouveau sur la valeur inspiratrice, stimulante et éminemment éducatrice d'un environnement artistique de qualité; un tel environnement permet déjà d'atteindre une part des objectifs de l'éducation artistique.

La perspective d'une réévaluation des objectifs généraux des programmes d'art n'entraîne absolument pas une remise en question de la *présence de spécialistes* en

16. *Ibid.*, p. 13.

17. À titre d'exemple parmi plusieurs possibles, on peut comparer le libellé de l'objectif global du jeu dramatique au primaire («Permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique collective qui engage son être dans sa globalité») avec celui de l'enseignement des arts plastiques («Amener l'enfant à faire et à voir son image à chaque étape de son évolution graphique pour acquérir une connaissance intuitive de lui-même et de son environnement»). *Programme d'études, Primaire, art...*, pp. 21 et 48.

ces matières. Bien au contraire, cette présence est indispensable à la qualité de cet enseignement, comme aussi à la vitalité des valeurs artistiques à l'école. Dans le contexte actuel, la disparition des spécialistes en art pourrait même signifier la disparition de cet enseignement. Ce dont il s'agit, c'est plutôt une articulation et une harmonisation plus nettes des objectifs de l'éducation artistique par rapport aux visées générales de la formation de base, un rapprochement des perspectives qui permettrait un rapprochement correspondant des spécialistes et des généralistes, bien plus que de quelque irréaliste intégration des disciplines artistiques à l'intérieur des autres matières. Il serait même fort utile de réévaluer la définition de la tâche des spécialistes, pour y inclure certaines responsabilités relatives à la promotion des valeurs artistiques dans l'école, et d'envisager des modes d'harmonisation de leur intervention «spécialisée» avec celle, plus «englobante», des titulaires.

Une meilleure harmonisation des objectifs des quatre disciplines et des objectifs généraux de l'éducation artistique à la formation de base permettrait d'envisager une plus grande souplesse et une meilleure cohérence dans la répartition de l'enseignement des arts entre titulaires et spécialistes. Selon cette optique, les spécialistes eux-mêmes auraient à viser des objectifs de formation de base. C'est dans ce sens qu'une articulation plus nette de l'intervention pédagogique du titulaire et de celle du spécialiste éviterait la fragmentation qui caractérise actuellement la répartition de l'acte éducatif entre plusieurs intervenants auprès des enfants. Le rôle des spécialistes pourrait alors être défini pour garantir la qualité de l'éducation artistique dispensée et pour assurer une action de soutien spécialisé auprès du titulaire. Leur présence au sein de l'école devrait également permettre de maintenir active et vivante la préoccupation artistique et culturelle dans la communauté scolaire, de manière à contrebalancer les pressions insistantes pour les matières jugées «principales».

Un autre écueil fréquemment évoqué comme nuisant à l'application du programme est l'impossibilité d'assurer la continuité des apprentissages. Il est évident qu'un programme conçu selon des étapes progressives d'apprentissage pour quatre langages tout au long du primaire pose cette importante question à un système qui est tout à fait incapable de la résoudre, pour toutes les raisons évoquées de répartition du temps, de modèles multiples d'organisation, de variété de choix entre les disciplines selon les commissions scolaires, voire selon les écoles, de disponibilité des ressources ou de capacité des titulaires de s'approprier le programme et de l'appliquer. C'est pourquoi la perspective d'intégrer les objectifs généraux de l'éducation artistique à ceux de la formation générale poserait autrement la question de la continuité. L'accent se trouverait alors placé sur l'objectif de doter tous les élèves du primaire d'une formation artistique globale, de base et de qualité, plus orientée vers une culture artistique que vers une formation spécialisée. Cela permettrait également d'éviter d'instaurer, dans le secteur des arts, des «préalables» à acquérir au primaire en vue de la formation dispensée au secondaire.

Le Conseil ne cache pas qu'il s'est longuement débattu avec cette hypothèse d'un réexamen du programme: l'opération «nouveaux programmes» a été si lourde et si onéreuse que personne n'a vraiment le goût d'y replonger. Mais, dans le cas des arts, on n'en sort pas: l'impasse organisationnelle ne fera que se creuser si on n'ajuste pas le tir. Ce n'est cependant pas de nouveaux programmes qui sont suggérés ici. Il s'agit plutôt de l'explicitation des objectifs généraux communs aux programmes existants et de leur articulation plus explicite aux objectifs de la formation de base. Pour être efficace, une telle explicitation devra évidemment s'accompagner d'un effort de simplification du langage – le dictionnaire commun est souvent bon guide en la matière – et se traduire dans la production d'instruments pédagogiques que les généralistes puissent eux-mêmes utiliser.

L'ajustement des objectifs des programmes d'art du primaire selon des perspectives de formation de base, il faut le mentionner, permettrait aussi de poser autrement le problème du choix entre les quatre disciplines. Dans le contexte actuel, en effet, l'examen de la situation pourrait amener à conclure qu'on ferait bien de réduire le nombre de disciplines à couvrir. Mais, alors, au nom de quoi décréter une réduction à trois ou à deux disciplines, au moment où, selon leurs traditions et leurs ressources, les commissions scolaires ont pu, ici et là, s'engager de façon différente? Quatre disciplines constituent vraisemblablement une bouchée trop grosse quand on les envisage comme des spécialités et des spécialités autonomes. Resitué dans la perspective d'objectifs généraux de formation de base, le problème change considérablement et il y a finalement peu d'inconvénients à laisser jouer les tendances, les traditions et les options locales. En tout cas, c'est le pari que fait volontiers le Conseil, pourvu que soit opéré le redressement suggéré des objectifs.

3.5 Des besoins de formation et de soutien pédagogique

Une reformulation des objectifs généraux en art pour le primaire a des conséquences évidentes sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Afin d'éviter la banalisation de l'enseignement des arts, il est primordial de donner aux généralistes qui ont à faire l'éducation artistique une formation d'appoint et d'offrir à tous les futurs maîtres une formation artistique conçue comme l'une des dimensions de leur formation initiale.

Le recoupement des différentes informations sur le degré de qualification des enseignants en art fait apparaître une très grande diversité de besoins, qui appelle aussi une diversité de réponses. Ces dernières années, les programmes ou les activités de perfectionnement visaient prioritairement des activités de soutien pédagogique ou le développement de compétences professionnelles très orientés vers l'appropriation des nouveaux programmes. Pour les enseignements artistiques, qui n'ont pas souvent fait partie des priorités des milieux scolaires, on n'a pas abusé de ces sortes de perfectionnement; celles-ci sont donc encore très nécessaires. Elles risqueraient cependant de s'avérer incomplètes si elles n'étaient pas assorties d'activités destinées à habiliter les enseignants à adopter une approche pédagogique axée sur le processus créateur des élèves. L'acquisition de cette connaissance exige que les enseignants puissent vivre eux-mêmes des situations d'expérience esthétique. Ce style de perfectionnement dépasse l'acquisition de techniques et rejoint le développement personnel. Il permet une forme de ressourcement stimulante, qui constitue à long terme un investissement avantageux sur le plan de la gestion des ressources humaines, les acquis pouvant être transférés dans l'enseignement des autres matières. Une telle formation d'appoint préparerait l'enseignant titulaire à assurer une formation artistique conçue comme une dimension d'une formation de base de qualité.

À plusieurs reprises dans des documents récents, le Conseil a recommandé la révision de la manière habituelle de concevoir le perfectionnement et le ressourcement des personnels, pour l'aborder dans des perspectives culturelles plus larges et plus aérées que la seule mise à jour technique ou la seule accumulation de crédits à teneur étroitement scolaire[18]. Les activités artistiques sont très propres à favoriser le ressourcement personnel et culturel. C'est pourquoi des activités axées sur la démarche

---

18. CSE, *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement des besoins en émergence*. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, chap. 5. Voir aussi: *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, 1985, pp. 37-39; *La Condition enseignante*, 1984, pp. 151-176; *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire*, 1984, pp. 25-28.

créatrice pourraient très avantageusement être offertes aux enseignants, y compris à ceux qui n'oeuvrent pas en enseignement des arts. En même temps qu'elles favorisent l'acquisition de nouvelles formes de savoir-faire utiles pour la pratique professionnelle de chaque individu, elles peuvent contribuer à lui faire prendre conscience, à partir de sa propre expérience, de la valeur de l'éducation artistique dans le développement de la personne. Cette sensibilisation pourrait avoir un effet bénéfique sur la place à accorder aux arts à l'école et sur l'implantation de projets à caractère culturel. Elle contribuerait, sans aucun doute, à instaurer une valorisation générale de l'éducation artistique dans les écoles et du statut des spécialistes à l'intérieur des équipes.

Déjà nécessaires en raison de ce que l'enseignement des arts est souvent confié aux généralistes, rendues doublement nécessaires dans le contexte d'un ajustement du programme dans des perspectives plus nettes de formation de base, ces activités de ressourcement et de formation doivent, comme on l'a souligné plus haut, trouver leur prolongement naturel dans l'élaboration d'instruments pédagogiques inspirés de même manière. Elles militent aussi en faveur du maintien d'un certain nombre de conseillers pédagogiques, dont la diminution, en arts comme ailleurs, a été lourdement ressentie ces dernières années.

*
* *

Les effets combinés des contraintes concrètes à travers lesquelles se donne l'enseignement des arts au primaire forment un ensemble particulièrement serré, surtout quand on relie ces contraintes aux objectifs et à la facture même du programme. Le Conseil est d'avis que, sous peine de voir compromettre la réussite de l'ensemble de l'entreprise, c'est l'approche même de cet enseignement qu'il faut revoir. L'enjeu est de taille, car il y va de la poursuite d'une dimension essentielle de la formation de base. Cependant, ce travail de recentration – recentration sur l'essentiel, assurément – ne pourra se faire valablement que dans le contexte d'une volonté de revalorisation des arts à l'école primaire. Pour sa part, le Conseil n'hésite pas à l'appuyer et à inviter l'ensemble des intervenants à s'y engager. C'est à cette fin que le Conseil:

(3) invite instamment les commissions scolaires à *allouer le temps prescrit* à l'enseignement des arts au primaire, à veiller à la *pertinence et à la qualité des contenus* d'enseignement et, plus globalement, à *manifester leur volonté* de faire à l'éducation artistique la place que lui accorde le discours officiel sur les finalités de l'éducation scolaire;

(4) invite les commissions scolaires à utiliser la souplesse prévue par le régime pédagogique pour soutenir et encourager les *initiatives locales visant un engagement accru* en éducation artistique;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de réexaminer l'approche strictement disciplinaire adoptée dans le *programme d'art du primaire* et d'expliciter les *objectifs généraux de formation de base* que spécialistes et généralistes devraient poursuivre en ce domaine;

(6) invite le ministre de l'Éducation et les centres universitaires de formation des maîtres à réexaminer, à la lumière des perspectives proposées dans cet avis pour l'ajustement des objectifs du programme d'art du primaire, les *objectifs de la formation initiale* des généralistes du primaire et des spécialistes en art;

(7) invite les commissions scolaires et les écoles à recourir aux *spécialistes en art* pour promouvoir les arts dans *la vie de l'école*, dans la perspective d'une meilleure intégration des objectifs généraux de formation et d'une plus grande *complémentarité des actions* des spécialistes et des généralistes;

(8) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de faire produire, spécialement à l'intention des généralistes du primaire, des *instruments pédagogiques* conçus dans l'optique d'un enseignement des arts mieux articulé aux objectifs généraux de formation de base;

(9) attire l'attention du ministre de l'Éducation, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants sur la nécessité de faciliter aux généralistes chargés d'enseigner les arts l'accès à des *activités de formation ou de perfectionnement*, principalement en ce qui a trait à l'expérience esthétique et au processus de création;

(10) invite les commissions scolaires et les écoles à offrir aux élèves *un environnement artistique et culturel* évocateur et stimulant, aussi bien en assurant la *présence d'oeuvres d'art* ou de reproductions de qualité à l'intérieur de l'école qu'en favorisant la *participation à des manifestations artistiques* à l'extérieur de l'école.

Chapitre 4

L'enseignement des arts dans l'organisation de l'école secondaire

Ce quatrième chapitre poursuit le même type d'analyse que le chapitre précédent, pour l'école secondaire cette fois, et débouche aussi sur un certain nombre de pistes d'action possibles.

Le contexte de l'enseignement des arts au secondaire partage quelques similitudes avec ce qui se passe au primaire; dans ces cas, on pourra être plus succinct et renvoyer le lecteur au chapitre précédent. Mais la problématique d'ensemble comporte d'importantes différences, qu'on ne saurait négliger sans tomber dans des assimilations trompeuses. C'est sur ces éléments spécifiques de problématique qu'on insistera ici, à la fois pour mieux cerner la réalité et pour éviter les répétitions.

Dans le cas de l'école secondaire, il faut évidemment se situer dans les perspectives générales qui président à l'organisation des deux cycles et au jeu des cours à option: c'est pour cela qu'on se penchera successivement sur le premier cycle (1re et 2e années du secondaire), sur la 3e année, dont le statut d'année de transition mérite un traitement spécifique, puis sur les 4e et 5e années, auxquelles les cours à option confèrent plus significativement une allure de second cycle. La nature même du secondaire oblige aussi à considérer le cas des élèves qui ont besoin d'une formation artistique plus poussée, voire de préparation professionnelle. Enfin, se pose la question de l'évaluation des apprentissages en arts; on la retrouve aussi au primaire, mais, au secondaire, l'existence d'un diplôme officiel et les règles de sanction qui en établissent l'obtention lui confèrent un caractère plus déterminant. Ce seront là les cinq questions traitées dans ce chapitre.

4.1 Au premier cycle: un enseignement obligatoire et disciplinaire

À chacune des deux années du premier cycle du secondaire, il y a quatre crédits obligatoires en arts, les commissions scolaires étant tenues d'offrir au moins une des quatre disciplines prévues. Et, comme pour toutes les autres matières, il s'agit d'un enseignement dispensé par des spécialistes - des spécialistes de formation ou d'expérience -, ce qui, sauf dans certains cas de recyclage trop rapide, ne pose pas d'emblée le problème vécu au primaire relativement aux ressources humaines affectées à cet enseignement.

Le régime pédagogique assure donc la présence des arts dans la grille horaire du premier cycle, conformément aux grands objectifs du premier cycle, dont le premier se lit comme suit: «initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale[1]». Il n'y a donc pas ici cette précarité structurelle observée au primaire. Il y a effectivement un enseignement des arts au premier cycle du secondaire, et dans une proportion qui, toutes choses comparées, est globalement raisonnable.

1. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 31

Les difficultés viennent plutôt de la nature même du programme[2] – plus spécifiquement de sa structure disciplinaire – et de la latitude qui est laissée aux commissions scolaires de ne pouvoir offrir qu'une des quatre spécialités. Comme pour le primaire, les commissions scolaires sont aux prises avec de complexes combinatoires, qui doivent tenir compte du nombre d'élèves, de la taille des écoles et des ressources humaines et matérielles disponibles; il en résulte forcément des choix souvent contraints, qui ne s'articulent pas nécessairement de façon harmonieuse à ceux qui ont été faits au primaire.

C'est à l'entrée en première année du secondaire qu'apparaît plus évidente la diversité des niveaux de préparation des élèves. En effet, il n'est pas rare qu'un enseignant accueille dans son cours à la fois des élèves qui n'ont jamais abordé la discipline artistique enseignée et d'autres qui l'ont étudiée une, deux ou trois années. Il est courant que, plutôt que d'appliquer le programme, des enseignants de première secondaire soient ainsi finalement contraints de donner des cours de rattrapage. Actuellement, la plupart des élèves reçoivent au primaire un enseignement trop sporadique pour atteindre le niveau terminal de formation prévu dans chacune des disciplines artistiques.

Ces constats reposent la question de fond de l'applicabilité du programme du primaire tel qu'il est conçu, avec son caractère disciplinaire et progressif et son objectif de faire acquérir une certaine compétence dans quatre langages différents. De telles visées sont vraiment très ambitieuses par rapport à l'état des ressources dont on peut disposer. En effet, apprendre ces langages artistiques exige qu'on acquière la connaissance de codes, de signes et d'une grammaire propre à chacune des quatre matières. Dans cette optique, comme pour tout autre langage, la continuité et le caractère progressif du cheminement deviennent donc essentiels. Or, dans la situation actuelle, cela est pratiquement irréalisable. Comme on l'a vu, ce qui serait déjà une tâche relativement compliquée d'organisation si le système d'éducation avait opté pour une ou deux matières artistiques devient un tour de force avec quatre spécialités. En outre, les programmes du secondaire prévoient, à toutes fins utiles, toujours selon la conception générale de la démarche d'apprentissage proposée, que les élèves arrivent au secondaire avec une préparation qui pourrait à la longue instaurer des sortes de préalables. Il n'est pas souhaitable de laisser se développer cette situation à l'entrée du secondaire, alors même qu'elle est dénoncée pour le choix des options en 4e et 5e années du secondaire.

Comme pour le primaire et pour faire évoluer la situation vers une formation artistique de qualité, il faut réexaminer les objectifs poursuivis en art au premier cycle du secondaire. Une conception plus ouverte et moins spécialisée de l'éducation artistique et une meilleure articulation aux objectifs de formation générale de la 1ère et de la 2e secondaire devraient permettre l'atteinte d'objectifs généraux définis selon les visées éducatives propres au premier cycle du secondaire. Point n'est besoin pour cela d'amalgamer les disciplines et d'émousser la spécificité des disciplines artistiques. Il s'agit plutôt d'expliciter davantage les objectifs généraux de formation de base poursuivis par ces disciplines et de les articuler plus nettement à l'ensemble du projet global de formation. Seraient ainsi définis, pour le primaire et pour le premier cycle du secondaire, des objectifs plus autonomes de formation. Cette approche supprimerait la dépendance actuelle – visée, mais non réalisée de toutes façons – des programmes de chacun des ordres d'enseignement, résoudrait certains problèmes de continuité dans

2. Au secondaire, on parle explicitement de quatre programmes, qui sont d'ailleurs publiés séparément: MEQ, *Programme d'études, Secondaire, Musique*, 1981; *Programme d'études, Secondaire, Danse*, 1982; *Programme d'études, Secondaire, Arts plastiques*, 1982; *Programme d'études, Secondaire, Art dramatique*, 1983.

les apprentissages et éviterait l'instauration de préalables dont la nécessité éducative est loin d'être démontrée.

Cela étant dit, il demeure souhaitable que les commissions scolaires utilisent au maximum les marges de manoeuvre disponibles pour offrir le choix le plus varié possible de disciplines artistiques et permettre ainsi aux élèves l'exploration de plusieurs arts. Les activités artistiques sont d'ailleurs très appréciées par les jeunes; elles ont un effet pédagogique très motivant et très stimulant, elles influencent positivement la qualité de la vie scolaire et peuvent avoir un effet bénéfique sur les autres apprentissages.

L'éducation musicale a peut-être des exigences plus spécifiques de continuité que les autres matières. Par contre, les jeunes sont très ouverts à la musique en général et sont de très gros consommateurs de son. Bon nombre d'entre eux ont d'emblée une relation spontanée plus privilégiée avec la musique qu'avec les autres matières artistiques. Ce qui peut être avantageusement exploité. La musique est également la matière de spécialité la plus souvent retenue au primaire. Par ailleurs, il existe de nombreuses possibilités de cours extrascolaires permettant aux jeunes de recevoir une formation plus élaborée et d'acquérir déjà une culture musicale. L'école peut tirer parti de cela, dans ses efforts pour respecter les rythmes et les acquis de chacun des élèves. Dans certains cas, elle pourrait même dispenser de cours certains jeunes qui ont déjà des acquis et leur proposer des modalités d'encadrement leur permettant de poursuivre ou de consolider leurs apprentissages. Certaines écoles, par exemple, proposent à cette catégorie d'élèves de former des orchestres, des harmonies et des chorales pour «initiés», différents de ceux qu'elles prévoient pour les débutants. Il s'agit là de modèles d'organisation intéressants, qui permettent de respecter les rythmes, les goûts, les talents et les acquis différents, tout en dotant l'école d'un instrument d'animation et de promotion de la musique très vivant et très dynamique. Certaines de ces formations musicales atteignent même un tel degré de qualité et de performance que leur réputation dépasse largement les frontières de leur localité. Elles contribuent sans conteste à valoriser leur établissement. De telles initiatives, aussi valables dans les autres disciplines, ne peuvent être que fortement encouragées et citées en exemple[3].

4.2 Dès la troisième année: les arts en ballottage

C'est dès la 3e année du secondaire que les arts cessent d'être une matière obligatoire. Pour une des grandes dimensions de formation prônées par le discours officiel et les objectifs déclarés du système, c'est là un cas d'espèce. Même si le deuxième cycle poursuit, parmi ses objectifs, celui d'«initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale[4]», on fait ici une exception: plus tôt que tous les autres grands domaines considérés comme essentiels, l'éducation aux arts devient matière à option, et dans une grille-matières qui comporte la possibilité d'un seul cours à option.

En plus de ce changement précoce de statut, plusieurs autres facteurs contribuent à créer une très faible incitation à choisir les arts comme cours à option en troisième

3. Au cours de la période de préparation du présent avis, le Conseil a eu l'occasion d'assister à quelques performances artistiques de certains groupes d'élèves du secondaire, qui témoignent éloquemment de la valeur éducative de ce genre d'initiatives. Mentionnons les jeunes Vivaldistes de Saint-Jérôme, les musiciens de l'école FACE (Fine Arts Core Education), les musiciens de l'école Saint-Luc, le groupe de danse de la Polyvalente de Saint-Jérôme, le groupe de danses ethniques de l'école secondaire Lucien Pagé et le groupe de danse de l'école Darcy McGee. Le Conseil leur redit ici son appréciation et son appui.

4. *L'École québécoise*..., p. 31.

année. Parmi ces facteurs, il faut mentionner d'abord la déficience fréquente de la préparation antérieure des élèves, surtout dans le contexte déjà décrit d'une continuité, prévue mais non réalisable, dans la maîtrise des quatre disciplines possibles. Il faut aussi mentionner la concurrence normale des autres options offertes et le fait que les arts ne figurent pas parmi les matières dont la réussite est exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ce dernier fait est aussi un cas d'exception par rapport aux autres grandes dimensions de la formation et ce n'est pas le commentaire figurant au régime pédagogique – «l'absence des arts dans cette liste provient du fait qu'aucun cours d'art n'est obligatoire au 2e cycle[5]» – qui est de nature à rassurer ou à éclairer: en fait, aucun cours d'art n'est obligatoire au 2e cycle, parce qu'on en a décidé ainsi. Les écoles de petite taille ayant beaucoup de difficultés à offrir un éventail d'options, il arrive ainsi que la situation se détériore tout à fait et qu'il commence à y avoir des écoles où l'enseignement des arts est totalement absent en 3e année. Cela crée une rupture très préjudiciable et augure bien mal pour le développement des cours à option en art en 4e et 5e années.

Pourtant, la troisième année du secondaire correspond généralement à un âge où les besoins de connaissance de soi, d'expression et de communication sont particulièrement intenses. Le processus d'apprentissage axé sur la démarche de création, prévu dans les programmes d'art, peut apporter aux jeunes des bénéfices majeurs et irremplaçables à cette étape du développement de la personnalité et de la formation de base. Bénéfices tout aussi importants – pour certains élèves, beaucoup plus – que les contenus scolaires d'autres matières. L'éducation artistique ne se limite d'ailleurs pas à satisfaire ces besoins particulièrement présents à l'adolescence; elle poursuit aussi le développement des qualités indispensables à la vie active contemporaine que sont la pensée créatrice, le goût du dépassement de soi-même, l'imagination, l'aptitude à travailler en groupe et la capacité de s'adapter et de se réadapter aux situations très mouvantes qui caractérisent notre époque.

Doit-on d'emblée conclure que, sans tarder, il faudrait introduire un cours obligatoire en art en troisième année du secondaire? Rien n'est moins sûr, du moins dans l'état actuel des choses.

D'abord, il n'y a pas lieu de supprimer tout créneau de cours à option en première année du second cycle. Le Conseil a déjà montré que notre curriculum du secondaire est singulièrement homogène et que, du point de vue de la diversité des contenus, notre deuxième cycle ressemble plutôt à un premier cycle[6]. Supprimer les quatre crédits à option en troisième année pour les remplacer par quatre crédits d'art équivaudrait à obturer complètement cette année du second cycle. Il est vrai, cependant, que la réflexion n'est pas terminée sur le statut de notre troisième année du secondaire. Ainsi que le Conseil le constatait, «par son contenu uniforme, la troisième année du secondaire tient davantage du premier cycle que du deuxième cycle, celui-ci se distinguant habituellement par l'accroissement des choix d'options. En fait, les trois premières années de notre secondaire forment un continuum homogène qu'il y aurait intérêt à considérer comme tel[7]». Aussi recommandait-il «de situer le début du deuxième cycle en quatrième année du secondaire, d'*instaurer en fin de troisième année* une évalua-

5. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, édition commentée, art. 43 (commentaires figurant dans l'édition de 1981).

6. Voir: CSE, *Le Deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986.

7. *Ibid.*, p. 33.

tion d'étape préparant l'entrée en deuxième cycle et de limiter aux années de deuxième cycle l'ensemble des cours requis pour la sanction donnant droit au D.E.S.[8]»

Les décisions récentes fixant après la troisième année l'admission dans les filières de formation professionnelle traduisent un certain progrès de cette idée, mais, pour le moment, la troisième année inaugure toujours le second cycle. Ayant refusé de le faire pour d'autres enseignements, y compris pour celui, tout à fait capital, de la langue maternelle, le Conseil ne proposera pas maintenant de supprimer le seul cours à option au profit des arts. Cependant, si le premier cycle devait éventuellement comprendre la troisième année, nul doute qu'il faudrait s'interroger sur la manière de faire aux arts, dont on dit qu'ils constituent une facette essentielle de la formation de base, une place appropriée. En effet, on verrait alors beaucoup moins au nom de quelle logique cette seule dimension de la formation de base devrait disparaître de la grille-matières avant la fin des neuf années de base.

En même temps que se poursuit cette réflexion, il faut évidemment que s'opère l'ajustement souhaitable des objectifs mêmes de l'éducation artistique. Nos dispositifs d'enseignement des arts sont trop peu au point pour qu'on songe, du moins en l'état actuel des choses, à augmenter la dose. Sans doute éliminerait-on alors la rupture observable en troisième année, mais on ne réglerait rien des autres problèmes décrits. C'est là l'autre motif de fond pour lequel il ne faut pas ajouter prématurément un cours d'art obligatoire en troisième année.

Il demeure que cette disparition précoce et mal justifiée de l'enseignement des arts en troisième année du secondaire constitue, de soi, un problème à la fois pédagogique et philosophique – à tout le moins, un problème de cohérence par rapport à la teneur du discours officiel sur les visées de développement intégral. Mais sa solution ne saurait être isolée d'une réflexion plus vaste sur les objectifs mêmes de nos programmes d'art et sur le sens et la durée de notre premier cycle du secondaire.

4.3 En 4e et 5e années: une lutte inégale

À partir de la 4e année du secondaire, la place des options augmente dans les grilles des matières et les disciplines artistiques deviennent cours à option parmi d'autres. Les élèves ont, en principe, la possibilité de choisir entre plusieurs propositions de cours à option pour personnaliser leur programme d'études en fonction de leurs besoins, de leurs intérêts et de leur avenir. Là non plus, ce ne sont pas les encadrements comme tels qui limitent l'accès au cours d'art. Cependant, d'année en année, faute d'inscriptions suffisantes, l'enseignement des arts disparaît progressivement du second cycle du secondaire, ainsi que s'en inquiètent à bon droit tous ceux qui croient à cette dimension de la formation de base.

Ce désintérêt apparent pour les arts ne tient pas d'abord à des choix mûris et consentis, mais plutôt à des pressions exercées par le système lui-même. L'enseignement des arts écope d'un ensemble d'effets de système qui sont loin de tous originer des arts eux-mêmes. Mis à part les problèmes liés aux programmes mêmes et à leur structure fortement disciplinaire – on a vu qu'ils sont d'importance, mais il n'y a pas lieu d'en reprendre ici l'exposé –, c'est plutôt dans l'ensemble des règles de fonctionnement du curriculum qu'il fait chercher les racines de la situation difficile faite aux arts en 4e et 5e années du secondaire. Au premier chef, il y a d'abord que, contrairement aux autres grands domaines de formation, aucun cours en arts n'est obligatoire

8. *Ibid.*, p. 35.

dans tout le deuxième cycle du secondaire. Les arts ne bénéficient donc pas de l'appui normalement tiré de la présence d'un enseignement obligatoire. Les élèves – et c'est la très grande majorité – qui n'ont pas choisi les arts comme cours à option en troisième année auront donc de plus en plus de difficultés à le faire ultérieurement. Le recul qu'aura pris l'élève depuis la deuxième secondaire par rapport à l'un ou l'autre des arts constituera un tel handicap qu'il lui sera souvent même impossible de choisir une discipline comme la musique, par exemple. À cet égard, les autres champs d'option bénéficient d'un environnement qui, de soi, donne des occasions aux élèves de vouloir aller plus loin que ce qu'offrent les cours obligatoires. Les arts partent ici perdants, si l'on peut dire.

Le second élément de système à rappeler, c'est le fait que les arts constituent le seul grand champ de formation à ne pas figurer parmi les matières dont certains cours réussis sont exigés pour l'obtention du diplôme d'études secondaire. Il y a là un facteur de motivation et d'incitation dont sont privés les arts. La chose est d'autant plus étonnante qu'un des principes qui président à la constitution de cette liste est justement «la diversification quant aux champs d'enseignement[9]». Un tel principe aurait dû logiquement conduire à retenir un champ de formation qui n'est couvert par aucune des autres matières. Le régime pédagogique introduit donc lui-même une forme d'incohérence dans le système, que ni l'opinion publique ni de puissants lobbies n'auraient acceptée pour les sciences et la mathématique. Il contribue ainsi, par une sorte d'approbation tacite, à entretenir le préjugé largement répandu qui dévalorise les disciplines de la sensibilité. Sur ce point, le Québec s'inscrit à contre-courant des approches qui voient dans la promotion des arts à l'école une voie de progrès pour les valeurs démocratiques. En tout cas, cela tranche avec la présentation officielle d'un projet de loi récemment déposé au Sénat de la République française, qui mérite d'être cité: «Réduire, dès l'école obligatoire, l'inégalité d'accès à la connaissance et à la pratique artistique, c'est déjà porter remède à un des facteurs des inégalités sociales... Il est temps de ne pas oublier les exclus de ce monde essentiel, de ce «supplément d'âme» qu'offre à l'homme une autre dimension, celle que la raison n'atteint pas, mais que le coeur pressent et aime[10]».

Enfin, il faut souligner l'influence d'un facteur profondément déterminant et «structurant»: les préalables imposés pour l'admission à l'enseignement collégial. Dans un avis récent[11], le Conseil a eu l'occasion d'analyser les conséquences générales de cette très forte incitation exercée sur le choix des cours à option, qui draine une forte proportion des populations scolaires des 4e et 5e années du secondaire vers les options appartenant aux domaines des sciences. Outre qu'elle brouille la perception de la nature même des objectifs poursuivis par chaque ordre d'enseignement, cette façon de faire produit une sorte de «manque à apprendre» pour tous ces élèves qui, ainsi, n'ont pas la possibilité de progresser et de se mesurer dans les champs de formation qui leur conviendraient le mieux. Ces effets se font particulièrement sentir dans l'enseignement des arts, où la demande est faible, ainsi qu'en témoignent les tableaux de la page suivante. La désertion des arts par les élèves «forts», qui optent immanquablement pour les sciences, diminue d'autant, dans les petites écoles, les possibilités d'avoir

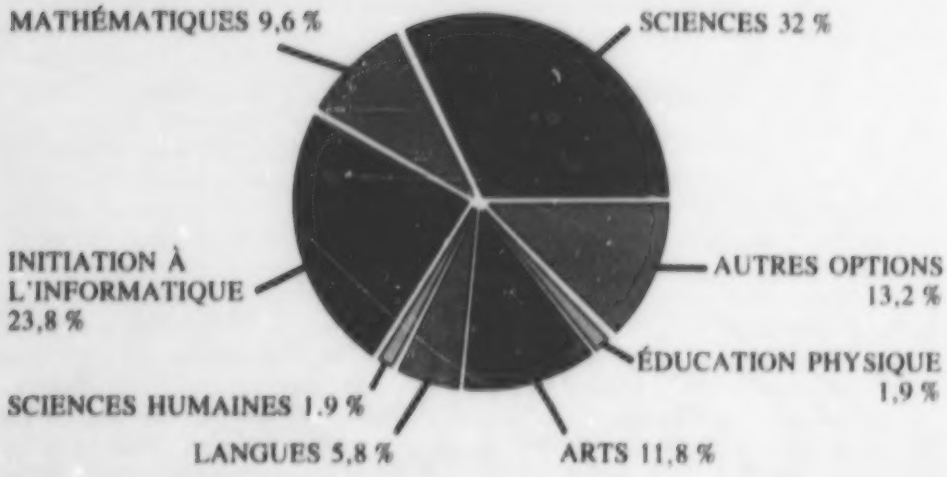
9. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, art. 43 (commentaires figurant dans l'édition de 1981).

10. Texte de présentation au Sénat français du projet de loi relatif aux enseignements artistiques. Seconde session ordinaire de 1987, p. 5.

11. CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1987, pp. 5-11, 45-48. Voir aussi: *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988, pp. 14-16.

LES OPTIONS EN 4e SECONDAIRE AUX EXAMENS DE JUIN 1986

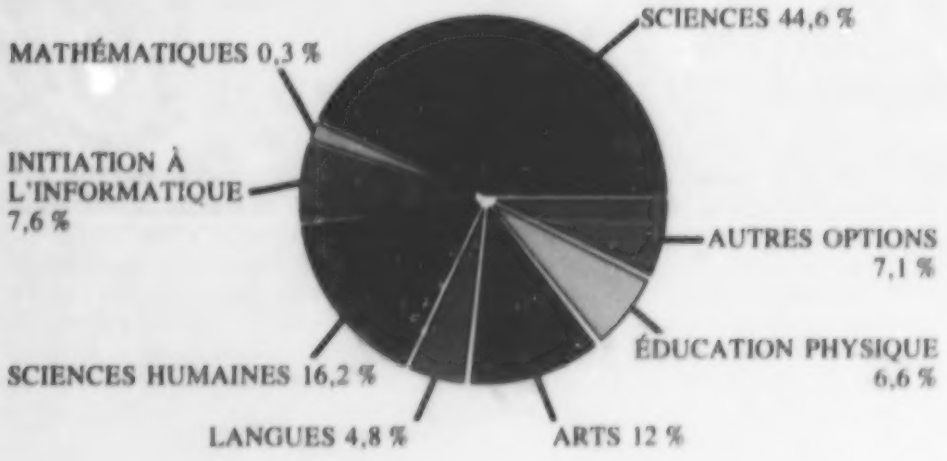
(ensemble du Québec)



Sources: M.E.Q., D.G.E.R., les résultats aux épreuves uniques et aux épreuves locales, 1987.
Graphique: Gilles Boudreault

LES OPTIONS EN 5e SECONDAIRE AUX EXAMENS DE JUIN 1986

(ensemble du Québec)



Sources: *Ibid.*
Graphique: Gilles Boudreault

suffisamment d'inscriptions pour maintenir l'enseignement des arts. C'est pourquoi, commencent à augmenter les cas d'écoles où les arts sont totalement absents. Cette situation contribue aussi à accréditer l'impression de l'inutilité de la formation artistique. Par ailleurs, les arts se prêtant particulièrement bien à l'animation du milieu scolaire, c'est la qualité générale de la vie de l'école qui subit ainsi une préjudice. On assiste alors à une diminution des manifestations collectives et à un manque d'occasions pour les élèves de pouvoir former des groupes d'appartenance ou de s'engager dans des projets communs.

Faut-il alors redresser la situation en introduisant un ou des cours obligatoires en art en 4e et 5e années du secondaire et ajouter les arts sur la liste des cours dont la réussite est exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires? Dans l'état actuel des choses, cela ne paraît pas très indiqué, et pour des raisons qui rejoignent partiellement celles qu'on a évoquées pour ne pas suggérer d'ajouter précipitamment les arts aux matières obligatoires de troisième année. On pense ici, en particulier, au cheminement souhaitable concernant les objectifs des programmes eux-mêmes. On doit aussi penser à contrer tout geste qui accroîtrait la rigidité du curriculum, surtout au deuxième cycle. À fortiori en 4e et 5e années, devrait-on dire, puisque l'appartenance de ces années au deuxième cycle n'est sûrement pas contestée et que, ainsi que le Conseil l'a déjà recommandé, il y a plutôt lieu de procéder à une plus grande diversification des contenus à cette étape de la formation. Le Conseil est toujours d'avis qu'il y a lieu d'«accélérer la diversification des contenus de formation offerts au deuxième cycle, notamment par le développement de cours à option dans un ensemble plus varié de domaines[12]». Et cela vaut assurément pour le domaine des arts, où il serait bénéfique que le Ministère et les commissions scolaires fassent tout en leur pouvoir pour que soient offerts, dans les disciplines artistiques, des cours à option de qualité et attrayants.

Mais, si opportune qu'elle soit, une telle mesure ne résoudra pas les problèmes de fond, qui sont manifestement du côté des préalables exigés pour l'admission au collège. C'est de ce côté que la démarche doit se poursuivre, un démarche à laquelle le Conseil entend bien continuer de contribuer, en raison de son importance majeure pour l'équilibre général du système. Là se trouve la clef du sort de l'éducation artistique en 4e et 5e années du secondaire. Aussi longtemps que ce dossier ne connaîtra pas de dénouement, les arts continueront inévitablement de mener une lutte inégale.

4.4 Des préparations professionnelles difficiles

Si l'éducation artistique à l'école vise essentiellement une formation de base équilibrée pour tous, il est des cas où elle est aussi nécessaire pour l'apprentissage et l'exercice de certains métiers ou professions. C'est pourquoi la précarité actuelle de l'enseignement des arts met en évidence, d'une manière peut-être encore plus aiguë, les carences du système pour les élèves qui en auront concrètement besoin pour leur pratique professionnelle. On pense ici, non seulement aux jeunes qui envisagent une carrière artistique, mais aussi à celles et ceux qui, en plus grand nombre, choisiront un métier ou une profession faisant appel à des habilités typiquement artistiques. Il n'est pas question ici de la créativité nécessaire à tous, mais bien des formes de savoir-faire qui font intervenir le bon goût, le raffinement, la précision, l'habileté ou la dextérité

12. CSE, *Le Deuxième cycle...*, p. 31.

manuelle. Ces métiers et ces professions sont beaucoup plus nombreux[13] qu'on pourrait l'imaginer de prime abord, à cause de l'importance grandissante de l'esthétique dans la production des biens de consommation et de la sensibilité qu'elle développe progressivement chez les consommateurs, comme on a eu l'occasion de le mentionner précédemment.

Le problème est encore plus sérieux pour les jeunes talentueux qui souhaitent poursuivre une formation professionnelle postsecondaire dans un secteur relié aux arts. Sauf dans de rares exceptions, le sytème scolaire n'est pas adéquatement équipé pour répondre aux besoins qui sont dictés par le médium lui-même. En musique, par exemple, la pratique instrumentale permettant d'atteindre le niveau requis pour être admissible au cégep ne peut pas être assurée, tant s'en faut, avec les quelques cours proposés par l'école secondaire. En danse, les étapes du développement physique intervenant dans le cheminement des apprentissages, on doit commencer précocement et les professionnels de la danse doivent avoir terminé leur formation de base vers l'âge de dix-huit ans; on est loin du compte et le collège n'offre d'ailleurs même pas de programme en danse moderne.

Pour tenter d'améliorer ces situations, certaines commissions scolaires ont développé des aménagements particuliers, notamment dans les centres urbains. Là où il existe des conservatoires ou des écoles de musique, depuis plusieurs années déjà, des protocoles d'entente sont intervenus, permettant aux élèves avancés de suivre leur cours au niveau qui leur convient. L'instruction de 1988-1989[14] prévoit, selon certaines modalités, une reconnaissance des études musicales complétées en dehors de l'école où l'élève est inscrit. Les établissements reconnus à cette fin sont l'Académie de musique de Québec, le Conservatoire de musique du Québec, l'école de musique Vincent-d'Indy, l'école préparatoire de musique de l'université du Québec à Montréal, la Société musicale le Mouvement Vivaldi, l'Université Laval, l'Université McGill[15].

Dans un avis publié il y a quelques années[16], le Conseil a recensé quelques écoles, dites «alternatives-curriculum», qui offrent des concentrations en arts. Il s'agit d'écoles de formation générale qui ont choisi, pour une part importante de leur activité pédagogique, une ou plusieurs disciplines artistiques. Ainsi, l'école de musique Sacré-Coeur de Sherbrooke, créée en 1972, met l'accent sur la formation musicale; les écoles Mitchell et Montcalm offrent, au secondaire, un programme de musique qui est le prolongement du programme offert à l'école Sacré-Coeur au primaire. À la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'école primaire Le Plateau offre depuis 1973 un mi-temps pédagogique et un mi-temps musique. Elle a été créée pour offrir une éducation musicale aux élèves des milieux populaires du Plateau Mont-Royal.

---

13. Les métiers de cuisinier, pâtissier, paysagiste, fleuriste, et bien d'autres encore, demandent des habiletés que l'enseignement des arts peut, à peu près seul, développer. Le programme en arts plastiques du secondaire en mentionne quelques autres, parmi lesquels on retrouve aussi bien les métiers de la communication, du design, de la mode, de la scène et du monde culturel que ceux du monde scientifique et médical. (Voir: MEQ, *Programme d'études, Secondaire, Arts plastiques*, Québec, 1982, Annexe 2.)

14. MEQ, *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire*, Instruction 1988-1989, décembre 1987, p. 42.

15. MEQ, *Guide de gestion de la sanction des études*, 16-7175 et 16-7175A, Chap. III, section 3.2, pp. 11, 12 et 13.

16. CSE, *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985, pp. 13-19.

Depuis 1978, les élèves peuvent prolonger cette formation au secondaire dans une concentration de musique à l'école Joseph-François-Perreault. Au début des années 80, on a aussi créé à Montréal une école d'art, l'école «Thomas D'Arcy-McGee». De son côté, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal ouvrait, en 1975, l'école primaire F.A.C.E. (Fine Arts Core Education) pour la musique, les arts plastiques et le théâtre. Depuis le début des années 80, cette école offre aussi le cours secondaire. Ce qui caractérise l'école F.A.C.E., c'est qu'elle fait appel aux arts comme voie privilégiée d'assimilation et d'intégration de l'ensemble de la formation, plutôt que d'offrir strictement une concentration dans l'un ou l'autre des arts. En plus de ces écoles de formation générale qui valorisent l'éducation aux arts, il existe à la Commission scolaire de Sainte-Croix une école nationale qui offre une concentration de type professionnel en musique et en danse, l'école Pierre-Laporte.

Bien que limitées, ces initiatives sont d'un intérêt évident et important. On ne peut que souhaiter qu'elles continuent à se développer afin de satisfaire un plus grand nombre d'élèves talentueux. Certes, la préparation professionnelle en arts déborde-t-elle les limites du présent dossier, mais il est évident que la situation générale de la formation scolaire de base en arts ne compte pas pour peu dans les difficultés que rencontrent les élèves désireux de se donner des formations plus poussées en art. On se souvient des propos sévères tenus par les examinateurs de l'O.C.D.E., en 1976, sur la situation de l'éducation artistique au Canada. «Un mécontentement général portant sur l'absence ou l'insuffisance de l'enseignement artistique ou musical, ainsi que sur le manque d'enseignants compétents et de programmes adéquats, s'est fortement manifesté devant les Examinateurs. On a souvent tendance à considérer, dans les écoles, l'éducation artistique ou musicale comme une activité «frivole» superflue. Même les programmes extra-scolaires destinés au développement des dons artistiques sont très peu nombreux, quoique certains méritent d'être signalés[17]». Ceux et celles qui s'inquiètent de la formation artistique de base et, plus encore, de la préparation professionnelle en arts sont toujours d'avis que la situation continue d'exiger de sérieux coups de barre.

4.5 L'évaluation dans l'enseignement des arts

Les nouveaux programmes d'art insistent sur l'importance et la nécessité de l'évaluation. Les modalités d'évaluation retenus servent à situer l'élève par rapport à la démarche de créativité privilégiée dans le programme et à fournir des renseignements à l'enseignement pour l'organisation de ses activités d'apprentissage. À l'instar des autres matières, deux modes d'évaluation sont préconisés pour les arts, soit l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative, qui se pratique ponctuellement à différents moments du déroulement du programme, consiste en une cueillette d'informations destinée à vérifier le degré d'atteinte de chacun des objectifs en regard du développement de l'enfant. Cette évaluation vise à dépister des difficultés d'apprentissage chez l'élève et à permettre d'apporter des correctifs. L'évaluation sommative, elle, survient à la fin d'une étape importante du programme. Elle consiste principalement à recueillir des informations permettant de vérifier les habiletés développées par l'enfant en regard de celles qui sont jugées indispensables au succès d'un programme d'études. Les guides pédagogiques fournissent aux enseignants des modèles et des suggestions pour les aider à porter les jugements les plus objectifs possible dans cette délicate opération.

17. OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, 1976, p. 67.

Dans la vie quotidienne de la classe, au primaire, l'évaluation dans le champ des arts n'est pas une tâche facile. Comme l'a vu, beaucoup d'aléas interviennent actuellement dans les conditions qui entourent la manière dont se fait l'application des programmes. Au secondaire, la diversité des niveaux des élèves, comme les ruptures dans les cheminements causés par la discontinuité des options offertes ou choisies, comme aussi le grand nombre d'élèves confiés à chaque spécialiste, complique encore davantage l'opération.

Lors d'une brève enquête explortoire réalisée auprès d'enseignants[18], il a été constaté que l'évaluation suscite chez les répondants un certain malaise, provoqué à la fois par un manque de compétence et l'absence d'instrumentation et de soutien. Certains doutent même de la validité de ce qu'ils font en ce domaine.

Les aspects de l'enseignement auxquels les répondants, principalement ceux du secondaire, accordent le plus d'importance, sont la compréhension des notions de base et la maîtrise technique ou d'exécution. en revanche, les enseignants du primaire valorisent, plus que ceux du secondaire, le respect de ce qui a été donné comme travail à effectuer ou des consignes transmises pour le réaliser. Sur le plan des contenus, alors qu'ils accordent tous une grande importance à tout ce qui entoure l'expression personnelle, les enseignants vouent une certaine impuissance à appliquer des critères jugés appropriés pour procéder à une véritable évaluation. Finalement, seuls quelques répondants en tiennent compte dans leur évaluation et, contrairement à ce que l'on pourrait supposer, ce sont ceux du secondaire. Tous valorisent et évaluent le «progrès accompli». Enfin, au primaire, quelques-uns évaluent l'évolution graphique en tant que telle et des titulaires avouent ne procéder à aucune évaluation.

Les entrevues réalisées permettent également de constater que les répondants qui enseignent la musique semblent plus sensibles que ceux des arts plastiques à la maîtrise technique ou à l'exécution de leurs élèves. Pour l'évaluation, ils sont plus attentifs à la compréhension des notions de base, au fait que les élèves respectent ou non les consignes données ou les exigences posées, de même qu'à tout ce qui touche à l'expression personnelle ou à la créativité. En somme, sans qu'on puisse prétendre à quelque généralisation, on peut dire que, lorsqu'ils donnent un enseignement, les enseignants en arts ne mettent pas l'accent sur les mêmes dimensions ou aspects que lorsqu'ils en évaluent les résultats chez leurs élèves.

En processus de renouvellement et d'harmonisation avec les perspectives des nouveaux programmes, l'évaluation constitue un des dossiers complexes et difficiles de l'enseignement actuel. Les arts n'y échappent pas. D'autant moins même que les objectifs visés touchent des dimensions d'intuition et de créativité qui défient d'emblée les mesures et les docimologies. C'est là une question importante, pourtant, surtout que les arts doivent justement contrer des préjugés selon lesquels cet enseignement évoluerait dans un contexte de gratuité et d'à-peu-près. Si les programmes d'art poursuivent des objectifs spécifiques et clairs, l'atteinte de ces objectifs doit pouvoir être évaluée; certes, dans le respect des disciplines, comme on le fait d'ailleurs pour toutes les disciplines, mais évaluée et sanctionnée. Dans l'opération d'ajustement des objectifs de programmes que préconise le Conseil, on ne devra pas oublier la dimension de l'évaluation. Dans l'enseignement des arts comme ailleurs, on doit pouvoir compter sur des instruments adaptés et fiables d'évaluation. La crédibilité même de cet enseignement en dépend aussi largement.

*
* *

18. Réginald Grégoire, *L'Enseignement des arts tel qu'il se pratique selon 30 enseignants et enseignantes dans les écoles publiques francophones au Québec*, Étude exploratoire, 1987.

On le voit, l'organisation concrète de l'enseignement des arts à l'école secondaire connaît des difficultés et des défis qui ne sont pas de même nature que ceux qu'on observe au primaire. Souhaitant avoir contribué à en cerner les principaux tenants et aboutissants, c'est dans le but d'encourager un mouvement de réflexion et de relance que le Conseil:

(11) recommande au ministre de l'Éducation de *réexaminer l'approche strictement disciplinaire* adoptée dans les programmes d'art au premier cycle du secondaire et d'*expliciter les objectifs généraux de formation de base* qui y sont poursuivis;

(12) attire l'attention sur les problèmes soulevés par la *disparition précoce de l'enseignement obligatoire des arts en troisième année* du secondaire et invite le ministre de l'Éducation et l'ensemble des intervenants à situer cette question dans la perspective de l'*ajustement souhaité des objectifs* des programmes d'art et du *rattachement éventuel de la troisième année* au premier cycle du secondaire;

(13) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de tout mettre en oeuvre pour que soient offerts, en 4e et 5e années du secondaire, *des cours à option de qualité* dans les diverses disciplines artistiques et invite le ministre de l'Éducation à accélérer *le réexamen du dossier des préalables* exigés par l'enseignement collégial;

(14) attire l'attention sur les besoins de *préparation professionnelle* dans les disciplines artistiques et souligne l'*intérêt et la pertinence des initiatives pédagogiques* destinées à satisfaire les besoins d'*enrichissement* des élèves plus doués ou plus intéressés;

(15) recommande au ministre de l'Éducation d'inclure dans la démarche d'ajustement des objectifs des programmes d'art un renouvellement correspondant *des guides et des outils d'évaluation formative et sommative*.

Conclusion

Le dossier de l'éducation artistique à l'école est un dossier complexe. Le tour d'horizon proposé dans cet avis fait ressortir l'existence d'une grande diversité de situations en la matière. Cette diversité concerne les modèles d'organisation, les disciplines enseignées, l'importance et le temps qu'on leur accorde, les types de contenus dispensés, l'évaluation réalisée, les enseignants eux-mêmes, leur statut, leur formation, leur motivation.

Les programmes d'art, qui reflètent une unité de conception et proposent une progression dans l'acquisition de quatre langages expressifs, présentent, notamment pour les titulaires du primaire, des difficultés d'appropriation et d'application qui ralentissent leur implantation et nuisent à la vitalité des arts à l'école. On observe également que d'importants effets de système pèsent sur l'enseignement des arts et sont souvent accentués par des facteurs qui relèvent autant de comportements administratifs que d'attitudes d'ordre social et culturel. De manière générale, les arts ne sont pas encore perçus comme un univers de connaissance essentiel à une formation équilibrée.

Ces faits sont tellement marquants qu'on ne voit pas bien comment des changements purement quantitatifs – plus d'heures d'enseignement, plus de spécialistes, plus d'équipement, plus d'argent – pourraient permettre d'améliorer la situation. Outre qu'elles ne pourraient guère se faire sinon aux dépens d'autres enseignements, ces additions ne résoudraient pas les difficultés qui découlent des choix de système qu'on s'est appliqué ici à mettre au jour. Le Conseil est conscient de ne pas avoir suivi en cela des opinions qui ont cours dans certains milieux intéressés à l'enseignement des arts. Il pense cependant mieux servir la cause de l'éducation artistique en faisant la lumière sur les rouages complexes et peu connus du dispositif actuel de l'enseignement des arts à l'école.

C'est dans ce but que le Conseil a cru bon de rappeler le sens et les enjeux éducatifs et sociaux de l'éducation artistique et de resituer celle-ci dans le contexte des visées globales retenues pour l'éducation scolaire. C'est aussi dans ce but qu'il a procédé aux descriptions qui permettent d'établir le bien-fondé des recommandations faites. Ainsi, par-delà le caractère forcément fragmenté des recommandations particulières, c'est une relance de l'enseignement des arts que préconise cet avis. En ces temps d'engagement pour le virage technologique et commercial, il n'est pas superflu de rappeler qu'il y a là des enjeux considérables, tant pour la qualité de la formation des individus que pour l'avenir de notre société.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

(1) rappelle le bien-fondé des objectifs de développement intégral définis pour l'éducation scolaire au Québec et réaffirme l'importance irremplaçable de l'éducation artistique à la fois comme *composante d'une formation de base équilibrée* et comme moyen de développer des facettes, de plus en plus reconnues comme déterminantes, du *processus d'apprentissage* lui-même;

(2) attire l'attention sur les effets positifs escomptés d'une éducation artistique de qualité sur la capacité d'insertion dans une société qui, en raison de son *évolution démographique, culturelle, sociale et économique*, fait une place grandissante à l'activité artistique;

(3) invite instamment les commissions scolaires à *allouer le temps prescrit* à l'enseignement des arts au primaire, à veiller à *la pertinence et à la qualité des*

contenus d'enseignement et, plus globalement, à *manifester leur volonté* de faire à l'éducation artistique la place que lui accorde le discours officiel sur les finalités de l'éducation scolaire;

(4) invite les commissions scolaires à utiliser la souplesse prévue par le régime pédagogique pour soutenir et encourager les *initiatives locales visant un engagement accru* en éducation artistique;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de réexaminer l'approche strictement disciplinaire adoptée dans le *programme d'art du primaire* et d'expliciter les *objectifs généraux de formation de base* que spécialistes et généralistes devraient poursuivre en ce domaine;

(6) invite le ministre de l'Éducation et les centres universitaires de formation des maîtres à réexaminer, à la lumière des perspectives proposées dans cet avis pour l'ajustement des objectifs du programme d'art du primaire, les *objectifs de la formation initiale* des généralistes du primaire et des spécialistes en art;

(7) invite les commissions scolaires et les écoles à recourir aux *spécialistes en art* pour promouvoir les arts dans *la vie de l'école*, dans la perspective d'une meilleure intégration des objectifs généraux de formation et d'une plus grande *complémentarité des actions* des spécialistes et des généralistes;

(8) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de faire produire, spécialement à l'intention des généralistes du primaire, des *instruments pédagogiques* conçus dans l'optique d'un enseignement des arts mieux articulé aux objectifs généraux de formation de base;

(9) attire l'attention du ministre de l'Éducation, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants sur la nécessité de faciliter aux généralistes chargés d'enseigner les arts l'accès à des *activités de formation ou de perfectionnement*, principalement en ce qui a trait à l'expérience esthétique et au processus de création;

(10) invite les commissions scolaires et les écoles à offrir aux élèves *un environnement artistique et culturel* évocateur et stimulant, aussi bien en assurant la *présence d'oeuvres d'art* ou de reproductions de qualité à l'intérieur de l'école qu'en favorisant la *participation à des manifestations artistiques* à l'extérieur de l'école;

(11) recommande au ministre de l'Éducation de *réexaminer l'approche strictement disciplinaire* adoptée dans les programmes d'art au premier cycle du secondaire et d'*expliciter les objectifs généraux de formation de base* qui y sont poursuivis;

(12) attire l'attention sur les problèmes soulevés par la *disparition précoce de l'enseignement obligatoire des arts en troisième année* du secondaire et invite le ministre de l'Éducation et l'ensemble des intervenants à situer cette question dans la perspective de l'*ajustement souhaité des objectifs* des programmes d'art et du *rattachement éventuel de la troisième année* au premier cycle du secondaire;

(13) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de tout mettre en oeuvre pour que soient offerts, en 4e et 5e années du secondaire, *des cours à option de qualité* dans les diverses disciplines artistiques et invite le ministre de l'Éducation à accélérer *le réexamen du dossier des préalables* exigés par l'enseignement collégial;

(14) attire l'attention sur les besoins de *préparation professionnelle* dans les disciplines artistiques et souligne l'*intérêt et la pertinence des initiatives pédagogiques* destinées à satisfaire les besoins d'*enrichissement* des élèves plus doués ou plus intéressés;

(15) recommande au ministre de l'Éducation d'inclure dans la démarche d'ajustement des objectifs des programmes d'art un renouvellement correspondant *des guides et des outils d'évaluation formative et sommative*.

Conseil supérieur de l'éducation

Membres

LUCIER, Pierre
Président
Québec

ROSSAERT, Lucien
Vice-président
Mont-Saint-Hilaire

BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président (Administration)
et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et
des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

CONROD, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

FONTAINE, Serge
Directeur
École de la Fraternité
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

LAROCHE, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

PALTIEL, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

POIRIER, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Membres d'office

CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

PLANTE-POULIN, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous-ministre associée
pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé
pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain
PROULX, Jean

Membres du comité responsable de la préparation de cet avis

Yvan Pelletier, président (membre du CSE jusqu'au 31 août 1987)

Ghislain Bouchard, membre du CSE

Jozette Gagnon, membre de la Commission de l'enseignement primaire du CSE

John F. Geci, membre du CSE

Marcel Mius D'Entremont, (membre de la Commission de l'enseignement secondaire du CSE jusqu'au 31 août 1987)

Jean-R. Deronzier, secrétaire

Programme d'activités 1987-1988

Liste des avis déjà édités et disponibles sur demande:

La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée

Avis au ministre de l'Éducation

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique

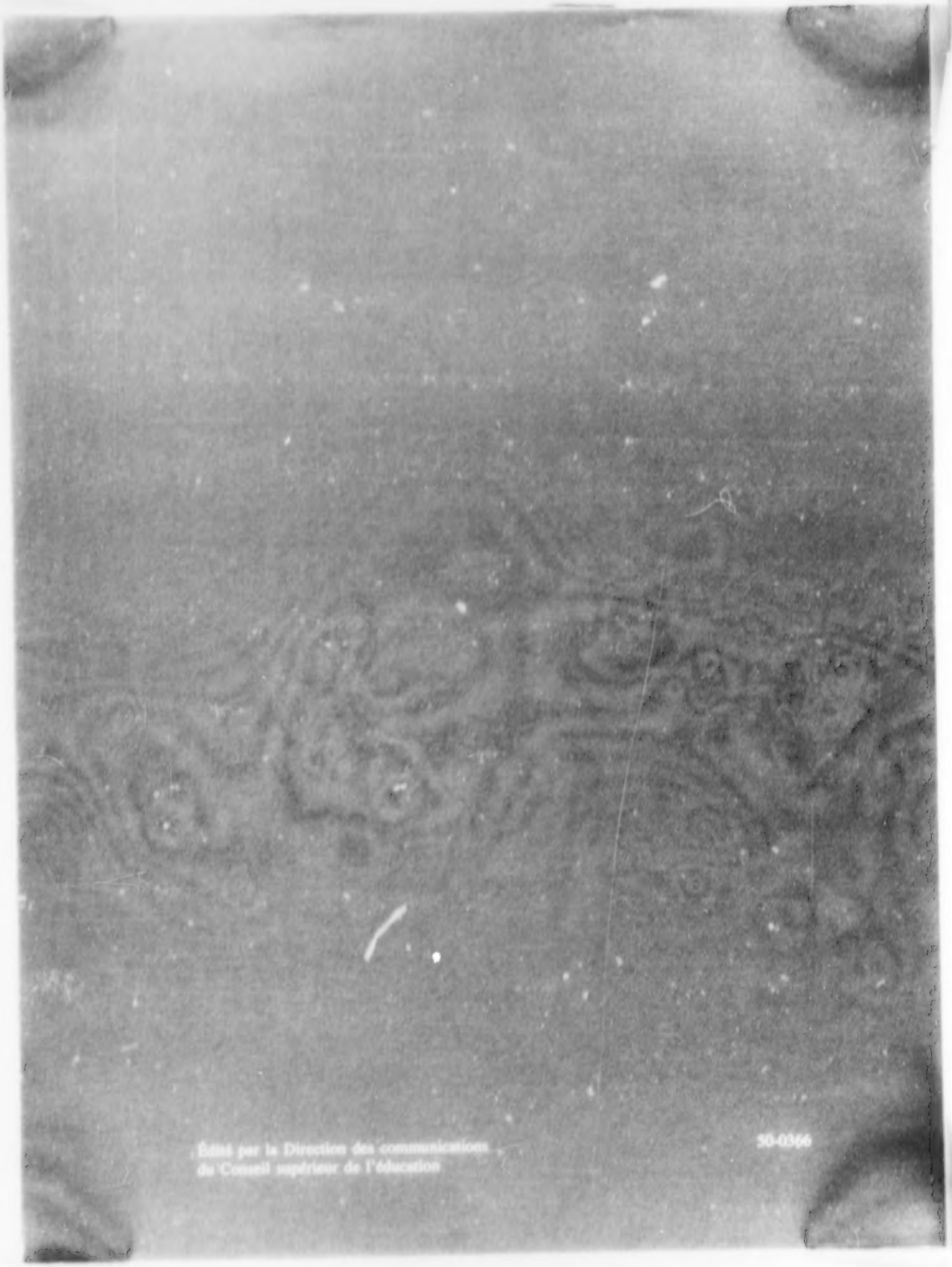
Avis au ministre de l'Éducation

Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation

Avis au ministre de l'Éducation
et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science



Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-0366